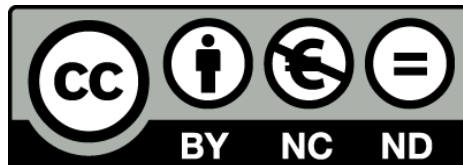


Lectura literaria en secundaria: la mediación de los docentes en la concreción de los repertorios lectores

Mery Cruz Calvo



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial – SenseObraDerivada 3.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial – SinObraDerivada 3.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 3.0. Spain License.**



FACULTAT DE FORMACIÓ DEL PROFESSORAT
DEPARTAMENT DE DIDÀCTICA DE LA LLENGUA I LA
LITERATURA
DOCTORAT EN DIDÀCTICA DE LA LLENGUA I LA LITERATURA

***Lectura literaria en secundaria: la
mediación de los docentes en la concreción
de los repertorios lectores***

Mery Cruz Calvo

Tesis doctoral

Dirigida por el Dr. Antonio Mendoza Fillola

Barcelona, 2013

A Mario, mi pasión

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad del Valle por facilitarme llevar a cabo estudios doctorales.

A la Universitat de Barcelona, donde siempre encontré apoyo académico y la mejor disposición para que mi investigación se desarrollará por cauces expeditos y profesionales.

A mi director de tesis, Doctor Antonio Mendoza Fillola, por su acompañamiento constante y generoso, en quien he podido apreciar a un intelectual de una altísima cualificación académica.

A Mario, quien me acompañó en este proyecto y de quien recibí un apoyo amoroso e incondicional para realizar este sueño.

A mi familia, de quienes siempre he recibido todo el amor y la mejor energía para llevar a cabo mis proyectos.

A mis amigas en Colombia Julieth, Francy, Carmiña, Asun y María Teresa que me han acompañado en la distancia y me han dado razones para seguir adelante.

A los y las docentes que participaron de esta investigación por sus testimonios pedagógicos.

Contenido

INTRODUCCIÓN.....	7
PRIMERA PARTE.....	19
CAPÍTULO 1	19
ESTADO DE LA CUESTIÓN	19
1. SOBRE HÁBITOS LECTORES Y ALGUNOS DE SUS DESAFÍOS	19
1.1. La lectura actividad social y cambiante	19
1.2. Hábitos lectores juveniles: algunos datos de España y Colombia.....	27
1.3. Realidades lectoras complejas y matizadas.....	37
1.4. LECTURA LITERARIA EN LA ESCUELA.....	40
1.5. Leer los clásicos en la escuela.....	40
1.6. Literatura comparada y sus posibilidades didácticas	48
1.7. Otras prácticas de lecturas literarias.....	51
1.8. Lecturas literarias: propuestas desde el ámbito colombiano	57
1.9. A manera de síntesis	60
CAPÍTULO 2	63
MARCO TEÓRICO	63
2.1. DIDÁCTICA DE LA LITERATURA: De la enseñanza de la literatura a la.....	63
educación literaria	63
2.1.1. Modelo retórico.....	65
2.1.2. Modelo historicista.....	66
2.1.3. Modelo de comprensión e interpretación de los textos	67
2.1.4. Ideas que contribuyen a pensar en una didáctica específica.....	71
2.1.5. Didáctica: el desafío de las nuevas tecnologías	71
2.1.6. Teorías literarias y lectura literaria	76
2.1.7. Propuestas	78
2.2. REPERTORIOS Y ACTO DE RECEPCIÓN.....	82
2.2.1. Lectura literaria y repertorios.....	82
2.2.2. Indeterminación y repertorios	87
2.2.3. El contrato o pacto de lectura.....	90
2.2.4. Lectura literaria y horizonte de expectativas.....	92
2.3. SOBRE LAS ACTIVIDADES DEL LECTOR	96
2.3.1. Las funciones del lector	96
2.3.2. Lectura, interpretación y recepción.....	98
2.3.3. Narrativa y formación de lectores	104
2.3.4. Narrativa literaria	105
2.3.5. Textos de ficción.....	107
2.3.6. Subgéneros narrativos de ficción: cuentos y novelas.....	109
2.4. LOS DOCENTES COMO MEDIADORES	117
2.4.1. Mediadores: entre el deber y el placer	117
2.4.2. Docentes en medio de distintas tradiciones.....	120

2.4.3.	La mediación docente en la formación literaria	123
2.4.4.	Docentes innovadores e investigadores	127
2.4.5.	Creencias de los docentes	132
SEGUNDA PARTE		137
CAPÍTULO 3		137
METODOLOGÍA, DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS ..		137
3.	SOBRE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA	138
3.1.	Características de la investigación cualitativa.....	144
3.1.1.	La etnografía educativa.....	145
3.2.	PROBLEMA, OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	148
3.3.	DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA	156
3.4.	SOBRE EL ANÁLISIS Y LA INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS.....	162
3.4.1.	Sobre los cuestionarios aplicados	162
3.4.1.1.	Objetivos del cuestionario <i>Prácticas de lectura literaria en el aula de clase de educación básica secundaria y educación media</i>	164
3.4.1.2.	Pasos para su aplicación.....	166
3.4.1.3.	Análisis de datos de los cuestionarios	171
3.4.1.4.	Conclusiones preliminares	197
3.4.2.	Entrevistas a docentes de Educación Básica Secundaria y Educación Media	200
	del área de lengua y literatura	200
3.4.2.1.	Selección de los informantes.....	204
3.4.2.2.	Diseño del guion de la entrevista	206
3.4.2.3.	Aproximación a los informantes	207
3.4.2.4.	Objetivos de la entrevista.....	208
3.4.2.5.	Análisis de los datos de las entrevistas	209
3.4.2.6.	Conclusiones del análisis de las entrevistas a los docentes de lengua y literatura de educación básica secundaria y educación media	242
3.4.3.	Entrevistas grupales	248
3.4.3.1.	Planificación de las entrevistas grupales.....	249
3.4.3.2.	Análisis de los datos de las entrevistas grupales	251
3.4.3.3.	Conclusiones de las entrevistas a grupos de estudiantes de Educación Básica Secundaria y Educación Media	279
3.4.	Observación de clase.....	284
3.4.4.1.	Características generales	285
3.4.4.2.	Análisis	286
3.4.4.3.	Síntesis.....	291
3.4.5.	Análisis de los materiales escritos.....	293
3.4.5.1.	Objetivos.....	294
3.4.5.2.	Materiales escritos oficiales	294
3.4.5.3.	Materiales escritos personales.....	295
3.4.5.4.	Relaciones entre los materiales escritos oficiales y personales.....	297

3.4.6.	Líneas generales para la mediación docente en una didáctica de la lectura literaria.....	302
3.4.6.1.	El y la docente de literatura han mudado de lugar.....	306
3.4.6.2.	Modos de proceder del docente de literatura	311
3.4.6.3.	Algunos contenidos actitudinales de una didáctica de la lectura literaria	313
CAPÍTULO 4.....		323
CONCLUSIONES FINALES		323
BIBLIOGRAFÍA.....		335
ANEXOS		351
Anexo 1: Cuestionario de prueba piloto		352
Anexo 2: Cuestionario para responder en la prueba piloto.....		356
Anexo3. Carta dirigida a los docentes en el cuestionario online		377
Anexo 4. Proceso general de análisis de datos cualitativos		378
Anexo 5. Transcripción de las entrevistas		410
Anexo 6. Mensajes de chat con la Informante P4		461
Anexo 7. Transcripción de entrevistas grupales		468
Anexo 8. Registro de la observación de clase Informante 2.....		487
Anexo 9. Rejilla.....		489
Anexo 10. Materiales escritos oficiales.....		490
Anexo 11. Materiales escritos personales.....		507

LISTA DE TABLAS E ILUSTRACIONES

Tabla 1.	Escala de puntuación de las pruebas PISA	30
Tabla 2.	Esquema básico del género narrativo	107
Tabla 3.	Objetivos del trabajo de trabajo de tesis	151
Tabla 4.	Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje	154
Tabla 5.	Datos profesionales e institucionales.....	172
Tabla 6.	Didáctica de la literatura.....	173
Tabla 7.	Opiniones y creencias.....	175
Tabla 8.	Instrumento de análisis	177
Tabla 9.	Frecuencias en las respuestas sobre Didáctica de la literatura.....	184
Tabla 10.	Frecuencias en las respuestas sobre logros y dificultades	187
Tabla 11.	Frecuencias en las respuestas sobre Nuevas Tecnologías y Formación Literaria.....	191
Tabla 12.	Frecuencias de las respuestas sobre Lectura literaria y desarrollo de competencias	193
Tabla 13.	Frecuencias de las respuestas sobre los jóvenes lectores de hoy	196
Tabla 14.	Datos recogidos	205
Tabla 15.	Categorías del Tema <i>Cómo aprendí a leer</i>	213
Tabla 16.	Categorías del tema <i>Personas importantes en el aprendizaje de la lectura</i>	215
Tabla 17.	Lecturas significativas para los docentes.....	216
Tabla 18.	Categorías del tema <i>Lecturas significativas</i>	217
Tabla 19.	Categorías del tema <i>Lecturas rechazadas por los docentes</i>	219
Tabla 20.	Categorías sobre el tema <i>Influencia de la escuela en la formación lectora y docente</i>	220
Tabla 21.	Criterios para seleccionar el canon de lecturas escolares	222
Tabla 22.	Objetivos de la formación literaria	223
Tabla 23.	Categoría del tema <i>Didáctica de la literatura</i>	226
Tabla 24.	Lecturas del canon escolar.....	227
Tabla 25.	Categorías del tema <i>Formas de evaluación</i>	229
Tabla 26.	Categorías sobre el tema <i>Sentimientos de los docentes</i>	231
Tabla 27.	Categorías sobre el tema <i>Trabajos de los estudiantes</i>	232
Tabla 28.	Categorías sobre el tema <i>Respuestas de los estudiantes</i>	234
Tabla 29.	Categorías sobre el tema <i>Lecturas de mejor acogida</i>	236
Tabla 30.	Categorías sobre el tema <i>Lector competente, crítico, creativo</i>	237

Tabla 31. Argumentos para aceptar y rechazar lecturas	239
Tabla 32. Registro de las entrevistas grupales realizadas	251
Tabla 33. Títulos leídos por los estudiantes.....	252
Tabla 34. Temas y categorías de la biografía lectora	253
Tabla 35. Temas y categorías de la lectura literaria	258
Tabla 36. Comentarios sobre <i>Harry Potter</i>	264
Tabla 37. Comentarios sobre <i>Crepúsculo</i>	264
Tabla 38. Contrastes entre discursos y la observación de clase 1	268
Tabla 39. Contrastes entre discursos y la observación de clase 2	271
Tabla 40. Contrastes entre discursos y la observación de clase 3	275
Tabla 41. Contexto de la observación de clase	286
Tabla 42. Guía para la observación de clase.....	287
Tabla 43. Registro de datos de la observación de clase	288
Tabla 44. Síntesis de materiales escritos oficiales	295
Tabla 45. Síntesis de los materiales escritos personales	296
Ilustración 1. Modalidades narrativas.....	106
Ilustración 2. Panorámica general de los modelos tradicionales de relación entre investigación y práctica	129
Ilustración 3. Propuesta de modelo de relación entre investigación y práctica	131
Ilustración 4. Opción metodológica.....	148
Ilustración 5. Fases de recopilación de datos.....	160
Ilustración 6. Herramientas para la recopilación de datos	161
Ilustración 7. Ordenación del proceso de recolección de datos	205
Ilustración 8. Correspondencias entre los datos recogidos	267
Ilustración 9. Síntesis de la observación de clase	292
Ilustración 10. Mediación docente en la formación literaria	305
Ilustración 11. Esquema 1	308
Ilustración 12. Esquema 2	309

INTRODUCCIÓN

Sí, considero que las experiencias lectoras y escritoras de los jóvenes tienen las marcas de la familia y de la escuela, para bien o para mal, por eso es importante que la escuela permita en algún momento esa reflexión sobre las experiencias lectoras.

(Profesora de lengua y literatura. Informante 12)

Las anteriores palabras de una profesora colombiana resumen bien el propósito principal de este trabajo de investigación, que en términos generales indaga por las intervenciones que hacen los docentes en la formación lectora de sus estudiantes, concretamente en el área de Lengua Castellana y Literatura, con textos que pertenecen al género de la ficción narrativa, como son los cuentos y novelas. Si bien el inicio de una tesis doctoral se puede basar en motivaciones académicas e investigativas, nuestros deseos, preferencias y experiencias también influyen en la definición del tema de la investigación. Poseemos una práctica de más de veinte años en la enseñanza de la lengua y la literatura; por nuestra formación universitaria, la lectura literaria ha sido una actividad siempre presente y el eje principal alrededor del cual desarrollamos las otras temáticas del currículo.

En nuestra práctica pedagógica hemos escogido un enfoque didáctico donde el énfasis ha sido el trabajo con textos narrativos de ficción; esto nos ha deparado desafíos y aprendizajes. En primer lugar, reflexionar sobre las estrategias más adecuadas para llevar a las clases propuestas de lectura; en segundo lugar, ponerlas en práctica en el aula, escenario donde se congregan lectores y lectoras con formas particulares de responder a los textos; por último, el trabajo de retroalimentación docente, que recoge lo que se aprende con los jóvenes: sus verdaderas inquietudes, sus sorprendentes reflexiones o lo poco que les motiva unos discursos literarios, que consideran han dejado de tener que ver con sus preocupaciones más apremiantes.

Nuestra experiencia en Educación Básica Secundaria y ahora universitaria nos ha permitido vivir las inquietudes cotidianas del quehacer pedagógico. Por ejemplo, ¿cómo adaptar los conocimientos disciplinares recibidos durante cinco años de carrera, al nivel de la educación preuniversitaria? ¿Qué hacer en la escuela con las críticas y teorías literarias? ¿Cuáles son las *lecturas de calidad* para los estudiantes, en un sistema

educativo que permite la autonomía escolar? ¿Qué beneficios prestan las nuevas tecnologías a la formación lectora, o por el contrario estas herramientas son una amenaza para la educación literaria y cultural de la juventud? ¿Cómo transmitir el gusto y placer que despiertan los cuentos y novelas, en una realidad donde otras narrativas han hegemonizado el ámbito cultural y de entretenimiento?

Para no quedarnos en los lugares comunes reconocemos que desarrollar una tesis doctoral que recoge las experiencias reales de los docentes como sus opiniones y creencias, puede contribuir, aunque muy parcial y localmente, a aclarar algo del panorama de la lectura literaria en la escuela, entre otras razones porque es un área que en los últimos años ha sufrido un desplazamiento en el currículo, hasta llegar a desvanecerse en medio de una nebulosa donde parece que haya un interés general por sentar cátedra sobre qué es el placer de leer.

Consideramos que la investigación educativa no sólo debe llegar a las aulas, sino que esencialmente ha de salir de ellas. En realidad, la investigación referida a los distintos componentes de la formación, en especial por lo que se refiere a las didácticas específicas en general y, en particular, a la didáctica o a la educación literaria resulta más consolidada, reforzada, cuando se desarrolla a partir del estudio y de la observación de los diferentes núcleos de la propia actividad –de profesores y de alumnos–, de modo que así se incluyen y valoran sus componentes, los procesos y los agentes que intervienen en la actividad de enseñanza/ aprendizaje.

Para que nuestra investigación sea consecuente con el análisis de realidades escolares, realizamos nuestro trabajo de campo con docentes de lengua y literatura que trabajan en colegios de la ciudad de Cali, Colombia, en los niveles de educación Básica Secundaria y Educación Media¹.

¹En Colombia la Ley General de Educación dice: “ARTÍCULO 10. Definición de educación formal. Se entiende por educación formal aquella que se imparte en establecimientos educativos aprobados, en una secuencia regular de ciclos lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas, y conducente a grados y títulos.

ARTÍCULO 11. Niveles de la educación formal. La educación formal a que se refiere la presente Ley, se organizará en tres (3) niveles: a) El preescolar que comprenderá mínimo un grado obligatorio; b) La educación básica con una duración de nueve (9) grados que se desarrollará en dos ciclos: La educación básica primaria de cinco (5) grados y la educación básica secundaria de cuatro (4) grados, y c) La educación media con una duración de dos (2) grados.

La educación formal en sus distintos niveles, tiene por objeto desarrollar en el educando conocimientos, habilidades, aptitudes y valores mediante los cuales las personas puedan fundamentar su desarrollo en forma permanente (Ministerio de Educación Nacional, 1994).

Es importante resaltar que en el campo de la didáctica de la literatura colombiana, son escasas las investigaciones empíricas llevadas a cabo con los docentes; las indagaciones realizadas están dirigidas a mejorar las competencias lecto literarias de los estudiantes y por esto tienen un carácter más de reflexión teórica que hace propuestas a los docentes para que sean aplicadas en su trabajo diario².

En nuestro estudio de campo trabajamos con seis docentes, de los cuales cuatro tienen formación universitaria como licenciados en literatura. Por esa razón sus aportes demuestran una gran solidez teórica: sus concepciones sobre la literatura, formación lectora, metodologías para aplicar en la clase están orientadas por sus estudios universitarios, y explican ciertas diferencias con las otras dos docentes entrevistadas, que si bien son también licenciadas, no tienen estudios en la disciplina literaria.

También hemos llevado a cabo nuestras pesquisas entre docentes y estudiantes de secundaria de la ciudad de Cali, Colombia. Las instituciones seleccionadas tienen en común que son en su mayoría de carácter mixto. También pertenecen a clases sociales o más bien a estratos sociales³ similares, lo que nos garantiza cierta homogeneidad en los datos recolectados, y se evita jugar con demasiadas variables que harían difícil llegar a algunas generalizaciones sobre la realidad estudiada.

Esta investigación está enmarcada en el ámbito de la didáctica de la lengua y la literatura. Se relaciona de forma directa con las investigaciones que se llevan a cabo sobre la lectura literaria en secundaria. Tomamos como unos de los puntos de apoyo iniciales, el hecho de que la educación literaria se apoya en el tratamiento didáctico de la formación lectora y, consecuentemente, en el desarrollo de la competencia lecto-literaria; esta competencia tiene la peculiaridad de integrar en sí misma las experiencias, conocimientos y aprendizajes que son el resultado de nuestras lecturas. Pero, en especial, se quiere analizar y destacar el papel que tienen los docentes en la

² Ejemplo de ello es la tesis doctoral de la profesora Moreno Torres, Mónica. (2012). *Fundamentación de una estrategia didáctica basada en la teoría de la abducción, la hermenéutica y el diálogo de saberes, para la formación de profesores investigadores en la educación básica, media y superior*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Centro de Documentación, 298p.

³ Hoy por hoy en Colombia, las diferencias sociales se expresan en términos no de clase social, o pobreza o riqueza sino en términos de estratos sociales, criterio diseñado para otros propósitos pero que por cuestiones de usos y abusos lingüísticos ha derivado en este imaginario clasista, he aquí una explicación de su génesis "La Ley 142 o Régimen de Servicios Públicos Domiciliarios de 1994 crea la estratificación socioeconómica como el indicador que rigiera la política en materia de tarifas. La Estratificación socioeconómica ha sido diseñada para facilitar la aplicación de tarifas diferenciales a los distintos usuarios de los servicios públicos domiciliarios, para ayudar a seleccionar una determinada población objetivo entre la de menores recursos y para focalizar algunos problemas sociales." (Mina, 2004: 2)

formación literaria del estudiantado. En esta tesis investigamos si las prácticas pedagógicas de algunos docentes dinamizan, contextualizan y potencia los repertorios lectores de sus estudiantes de secundaria⁴.

Este trabajo de tesis se propuso **dos objetivos generales**. El primero: *indagar en los discursos escritos y orales de los docentes sus interpretaciones personales sobre la formación literaria que brindan a sus estudiantes*. Para alcanzar este propósito nos hemos planteado una serie de objetivos específicos que nos ayudan a acotar el tema a investigar y a determinar quiénes serán los informantes.

- En este primer objetivo específico se trata de analizar los discursos de los docentes sobre el trabajo que realizan en las clases con la literatura. A través de registros narrativos pretendemos que ellos y ellas nos comuniquen sus reflexiones pedagógicas sobre la didáctica empleada en sus clases con la lectura de obras de ficción, especialmente con los cuentos y novelas.
- El segundo objetivo específico es identificar aquellas intervenciones didácticas, que podrían propiciar que los repertorios lectores de chicos y chicas se activen por medio de las diversas estrategias metodológicas descritas por los docentes. Cuando hablamos de repertorios nos referimos a una exigencia de primer orden en la actividad lectora. Textos y receptores deben compartir un mínimo de referencias comunes para que se acepte la lectura, que en el ámbito escolar debería desarrollar competencias comprensivas e interpretativas.
- Y un último objetivo específico se refiere al canon escolar de lecturas: valorar con qué criterios construyen este listado, a qué enfoques pedagógicos y literarios responde esta selección. Qué lugar ocupan los intereses lectores juveniles en la toma de decisión sobre las obras narrativas que se leen en las clases.

⁴ “La necesidad de que la investigación educativa esté vinculada con la práctica es una idea extendida; desde hace más de tres décadas, se reconoce que la investigación educativa cobra todo su sentido cuando tiene por objeto proyectarse en la (inmediata) mejora de la actividad educativa concreta y en optimizar los recursos disponibles. Recogiendo las palabras de Carr y Kemmis (1988: 136) *el objeto principal de la investigación es hacer de la práctica un referente de carácter en cierto modo teórico, siempre vinculado con la práctica*. Parece, pues, que hay un sentir común respecto a que una finalidad esencial de la investigación en nuestro ámbito será la de analizar tanto las *actuaciones habituales* como las *innovaciones teóricas* a fin de comprender la problemática de la práctica educativa, además de abrir nuevas perspectivas de observación y de aplicación metodológica.” (Mendoza Fillola, 2011 c, págs. 35-36)

El **segundo objetivo general** está orientado a *establecer los pertinentes contrastes entre la información recogida en la primera finalidad con los docentes y la información que brinden algunos de sus alumnos y alumnas sobre experiencias con la lectura y recepción de obras literarias leídas y analizadas en las clases de lenguaje.*

- Un objetivo básico y específico de este apartado será identificar las reacciones de acogida o rechazo del estudiantado a las lecturas literarias que realizan en las clases. Nos fijamos principalmente en las interpretaciones que elaboran sobre sus recepciones lectoras, por ejemplo: cuáles son las lecturas que más gustan, sus géneros preferidos, sus modos de leer, qué opinan sobre la mediación docente y el trabajo de comprensión e interpretación que realizan en el aula.
- Otro objetivo concreto que nos proponemos es conocer el canon personal de lecturas que los estudiantes han construido en su historia lectora, ya sea el que la institución escolar les ha brindado o el acceso que han tenido a otras literaturas extraescolares. Queremos saber por qué algunos cuentos y novelas han tenido un impacto en sus vidas.

Como **objetivo de síntesis** que recoge todos los objetivos generales y específicos, proyectamos los resultados obtenidos en el análisis de los datos, por medio de la exposición de algunas líneas de orientación; se pretende esbozar unas líneas generales para tener en cuenta en una didáctica de la lectura literaria. Para esto se consideran las apreciaciones, opiniones y creencias de los docentes, así como otras informaciones recolectadas en observaciones de clase y materiales escritos.

En estas líneas de orientación retomamos el concepto de *repertorios* proveniente de la teoría del efecto estético⁵, para adoptar y aplicar como un referente literario en la selección del canon de lecturas de ficción y un referente pedagógico a tener en cuenta, en los diversos proyectos de educación literaria que se puedan implementar en las instituciones donde recogimos los datos que analizamos en esta tesis, o también en otros centros educativos.

⁵Es necesario establecer una diferencia conceptual y metodológica entre teoría de la recepción y teoría del efecto estético. Wolfgang Iser, afirma al respecto “Una teoría del efecto está anclada en el texto una teoría de la recepción, en los juicios históricos del lector” (Iser, 1987: 12) Esto significa que los objetos de estudio de las teorías de la recepción difieren: de un lado estarían las expresiones literarias en diferentes contextos y sus respectivas valoraciones históricas; de otro lado, el texto en su actualización a través de la lectura.

Con este planteamiento, intentamos, pues, definir la funcionalidad que tiene una categoría literaria para el docente al momento de estructurar, organizar y cohesionar su planeación curricular con los textos de ficción que emplea como soporte en las lecturas literarias. Es nuestra respuesta, aunque parcial, a la pregunta didáctica sobre el tipo de relaciones o articulaciones que se deben tejer entre las teorías lingüísticas y literarias y la práctica docente.

Respecto a la estructura del trabajo está organizado en tres capítulos que a su vez se dividen en temáticas específicas. Ellos son: estado de la cuestión, marco teórico, metodología y diseño de la investigación.

En el **apartado dedicado al Estado de la Cuestión** presentamos algunas reflexiones sobre la lectura en general, donde se exponen las características de, lo que se ha dado en llamar, la crisis lectora juvenil y se perfila una alternativa a esta situación: ampliar el concepto sobre la lectura en medio de un mundo donde los jóvenes realizan muchas de sus lecturas fuera de la escuela, con textos escogidos siguiendo las recomendaciones del mercado editorial o de los medios de comunicación, desdibujándose así la mediación institucional y docente, y acudiendo a otros tipos de cánones de lecturas.

En cuanto a la literatura en la escuela presentamos algunas de las reflexiones más destacadas en cuanto al abordaje de los clásicos y su validez para la formación lectora. No obstante, reconocemos y exponemos algunas de las nuevas prácticas lectoras literarias, donde se destaca la lectura del género del *best seller*, que hace que estas obras se conviertan en verdaderos fenómenos de masas juveniles a nivel mundial. Más que sentir como una amenaza estos consumos culturales tan determinantes en los gustos de los jóvenes, los docentes y las instituciones educativas deben asumir esta realidad a través de la investigación, una de las cuales es la del ámbito didáctico.

Nuestros referentes conceptuales son recogidos de dos ámbitos: el de la didáctica y el de la teoría y crítica literaria. De esta parte nos ocupamos en el **Marco Teórico**. Por una parte, del campo didáctico explicamos las transformaciones en la concepción sobre la didáctica de la literatura: en un primer momento histórico y pedagógico: la literatura era un modelo a seguir de escritura correcta, que respetaba las buenas maneras del decir y el escribir. Posteriormente se asumió como una materia en el campo de conocimientos históricos sobre la época del autor y las características más destacadas de los movimientos literarios. Hasta llegar a un enfoque donde la lectura y la recepción

lectora se han convertido en los dispositivos más importantes en la formación literaria; actividad también centrada en la formación para la lectura crítica

Las anteriores consideraciones nos llevan a destacar el papel de los docentes en la formación lectora de sus estudiantes. Entre otras razones porque su intervención mediadora se ha desdibujado, desde que en el circuito de comunicación de la lectura, el mercado editorial y los medios de comunicación definen las preferencias lectoras. La tarea no es fácil por las tensiones que debe enfrentar el profesorado: políticas educativas macro frente a la realidad cotidiana en el aula; enfoques pedagógicos que les requieren la elección de las propuestas más adecuadas para su labor docente. Además está el cambio cualitativo en las prácticas lectoras de los jóvenes y la irrupción de nuevos modos de concebir los textos, especialmente el literario, que experimenta un desplazamiento del lugar central donde había sido entronizado por la cultura.

Es por eso que planteamos que esta intervención docente tiene una serie de funciones, entre las que se encuentra la de formar y capacitar para ser competentes al establecer la valoración del texto literario. el profesor o profesora no se plantea tanto como una persona que *enseña literatura*, es más un crítico, un lector y un receptor activo que comparte ciertas apreciaciones sobre las obras e incita a sus estudiantes a que participen con sus aportes en la elaboración del sentido de las obras. La intervención docente ha de materializarse en procesos cognitivos, sociales y afectivos estimulados a través de la lectura literaria; en mostrar y dar elementos de análisis para apreciar y valorar la dimensión estética que las obras proponen; así como también en la toma de posición frente a las situaciones de vida que presentan las ficciones a partir de códigos éticos.

Estas funciones que asumen los profesores del área tendrán influencia en la serie de interpretaciones de los adolescentes y jóvenes que adelantan estudios de secundaria. Y ante todo resaltamos que la mediación docente tiene un rol fundamental en la escuela, para esto retomamos postulados de la psicología social y cultural de Lev Vygotsky que reivindica el aprendizaje como un proceso que se realiza con otras personas, en las comunidades.

Además, con los postulados de la teoría de la recepción lectora fundamentamos la importancia que tienen los estudiantes como lectores en los procesos de comprensión, interpretación y recreación de los textos. Son sujetos activos de sus lecturas; encontramos por eso en estas teorías de la respuesta o del efecto estético

elementos teóricos que guían un trabajo con las lecturas literarias, donde receptores e intérpretes son parte fundamental en las actualizaciones de los textos literarios.

Como la teoría de la recepción literaria resulta ser un campo tan amplio y con diversidad de tendencias, nos centramos en profundizar en la categoría de *repertorios* desarrollada, entre otros, por el crítico alemán Wolfgang Iser. Repertorios, a grandes rasgos, son aquellos referentes comunes que deben compartir los lectores con los textos para que se realice una lectura comprensiva básica:

El repertorio de los textos de ficción no sólo consta de aquellas normas extratextuales, sacadas de los sistemas de sentido de una época; en más o menos relevante medida, también introduce en el texto la literatura precedente, frecuentemente incluso todas las tradiciones, en la condensación de las citas. Los elementos del repertorio se ofrecen siempre como una mezcla de la literatura precedente y las normas extratextuales. (Iser, 1987: 132)

En esta introducción lo que resaltamos es la implicación pedagógica de una teoría y crítica literaria como la Estética de la Recepción, estos estudios se colocan en el lugar de la comprensión de los otros, en este caso lectores y receptores, allí radica su compromiso didáctico. Y señalamos que en ese Marco Teórico también se hace mención al género narrativo en relación con los lectores y las lectoras, especialmente los subgéneros de las novelas y cuentos; no pretendemos presentar una teoría de estas expresiones literarias, esto escapa a los propósitos de esta tesis, más bien nos centramos en la vigencia que tienen estos discurso para la educación literaria en particular ya que su plasticidad, permisividad temática y estilista y las exigencias interpretativas que hace a los lectores la convierten en unos materiales con grandes potencialidades para la formación lectora de los estudiantes.

Siguiendo la idea anterior, podemos señalar respecto a la metodología seleccionada y al diseño de la investigación los siguientes aspectos básicos:

- Nos hemos decantado por el enfoque cualitativo, por sus facetas y características de observación y valoración desde el punto de vista de los agentes de la investigación.- En este sentido se conecta con nuestro marco teórico, que recoge, describe y analiza los discursos de los docentes sobre las mediaciones que llevan a cabo y que intervienen e influyen en las respuestas de tipo cognitivo, estético y afectivo que elaboran sus estudiantes sobre las lecturas literarias.

- desde este enfoque cualitativo hemos utilizado como herramientas de recolección de la información algunas que también se aplican en la etnografía educativa. empezando por un cuestionario que elaboramos con la herramienta online *e-encuestas.com*, éste lo enviamos a un número grande docentes. Después nos trasladamos hasta Colombia para desarrollar las entrevistas a los y las docentes con un tipo de entrevista semiestructurada; además nos pareció conveniente que en un trabajo sobre recepción lectora, resultaba pertinente que hablaran los lectores de las obras y por eso decidimos realizar entrevistas grupales a estudiantes que asisten a las clases de los docentes con quienes realizamos el trabajo de campo.
- En esta recolección de datos también se realizaron observaciones de algunas clases, donde el profesor o profesora estaba trabajando cierto tipo de obra literaria, preferentemente del género narrativo. Y nuestros materiales para analizar se completan con otros documentos escritos que solicitamos al profesorado como planeaciones anuales y mensuales; también algunos chicos y chicas nos facilitaron sus cuadernos de apuntes. Se trata de triangular todos estos datos para obtener unos resultados más fiables y coherentes sobre la mediación docente en la concreción de los repertorios lectores.
- Nuestras ideas las confrontaremos con opiniones y creencias de los docentes y estudiantes que pasan gran parte de su tiempo en las aulas. A través de sus voces, recogidas en cuestionarios de preguntas abiertas, en intercambios que se realizaron por medio de entrevistas semiestructuradas, en observaciones de clase y análisis de documentos oficiales y personales, describimos y estudiamos cómo se forjan estas relaciones libros-docentes-estudiantes en las clases, mientras se leen obras literarias, y el impacto que tienen en la vida cotidiana de los jóvenes. Qué tipo de intervenciones pedagógicas se llevan a cabo, y las huellas que deja en las interpretaciones de los estudiantes.

A modo de síntesis de esta breve justificación, resulta pertinente hacer algunas precisiones con respecto a nuestra investigación. El marco teórico se apoya en una concepción científica que se refiere a una cualidad que poseen los textos literarios, los repertorios de las obras. Nuestra justificación y finalidades delimitan el objeto de estudio en los repertorios... de los lectores. Unos no pueden aparecer sin los otros: cada

lector/a tiene sus propios repertorios, estos dependen especialmente de sus itinerarios de lecturas, pero además son importantes sus experiencias de vida, más si los lectores son adolescentes y jóvenes en busca de identidad y acomodo en el mundo.

El docente, si se concibe como mediador, debe familiarizar, acercar los repertorios del texto a los repertorios de los lectores. Estos últimos deben movilizar su cognición y enciclopedias para lograr sintonizar con los textos y así alcanzar ciertos acuerdos interpretativos.

Reiteramos que el objetivo de esta tesis es indagar por los repertorios que intervienen en esa actividad hermenéutica que es la lectura. Esos itinerarios o recorridos de lecturas y lectores, no pueden quedarse en un nivel de comprensión literal. Las ficciones nos enfrentan a historias inventadas pero verosímiles; muchas veces los estudiantes no tienen elementos de análisis para entender esos mundos, porque es más lo no dicho, lo sugerido que lo que se dice.

Se trata de activar en los lectores en formación un conjunto de mecanismos para que establezcan asociaciones de tipo metaliterario, intertextual, estético y afectivos durante la recepción lectora. El profesor/a debe ser consciente de que no puede imponer un único sentido último a un determinado texto, porque en realidad éste se reconstruye en medio de las comunidades lectoras; sin embargo, el profesorado se presenta como una compañía cualificada, que abre caminos, que deja en la puerta de entrada de las historias, para que los/as lectores/as sigan sus propios recorridos.

Resulta de interés indicar que los estudiantes y profesores tienen sus formas de pensar sobre el arte, en general y la literatura, en particular. Estas comprensiones están determinadas por una tradición que selecciona las obras más representativas. Las instituciones sociales y en especial la escuela, cumplen un papel que moldea los imaginarios que se tejen sobre la literatura, por ejemplo. Y cada persona tiene una tradición inconsciente que condiciona prácticas de lecturas de las obras de arte. El imaginario lector-artístico, para bien o para mal, se forja en medio de diversas fuerzas que se acomodan o rechazan. Para los tiempos y los libros que corren podríamos expresar con uno de los personajes de la novela *La sombra del viento* de Carlos Ruíz Zafón:

Cada libro, cada tomo que ves, tiene alma. El alma de quien lo escribió, y el alma de quienes lo leyeron y vivieron y soñaron con él. Cada vez que un libro cambia de manos, cada vez que alguien desliza la mirada por sus páginas, su espíritu crece y se hace fuerte. (2001: 10)

Como si los libros tuvieran vida propia, pero en realidad la vitalidad la da esa relación que se forja entre los textos y las personas.

PRIMERA PARTE

CAPÍTULO 1

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Por ser la lectura uno de los ejes que atraviesa todo este trabajo nos ha parecido apropiado y consecuente con nuestras búsquedas, iniciar esta parte del desarrollo de la tesis exponiendo algunas de sus principales líneas de discusión que son debatidas en la actualidad.

En primer lugar, se presentan algunos de sus desafíos más acuciantes como son aspectos referidos a la crisis lectora juvenil, la necesidad de ampliar el concepto de lectura. Los estudios realizados por investigadores franceses, españoles y latinoamericanos, nos aportan líneas de reflexión para comprender que la lectura es una actividad social y cambiante. En segundo lugar, nos centramos en exponer algunas de las situaciones que se presenta con la lectura literaria en la escuela, empezando por el desafío que representa abordar los clásicos con estudiantes en una etapa de sus vidas donde la práctica lectora sufre un bajón muy significativo. Es una de las razones que nos lleva a reconocer otras prácticas lectoras juveniles, donde una metodología de lectura comparada puede propiciar un ambiente lector donde se entrecrucen géneros, épocas y se establezcan relaciones entre la literatura y otras expresiones culturales. En su conjunto, las aportaciones de estos diversos trabajos proporcionan datos y tendencias sobre las prácticas reales de lectores en contextos diferentes, y nos proveen de un marco de referencia como un punto de partida y llegada de esta investigación.

1. SOBRE HÁBITOS LECTORES Y ALGUNOS DE SUS DESAFÍOS

1.1. La lectura actividad social y cambiante

Teniendo en cuenta la amplitud del tema sobre la lectura, hemos centrado nuestra atención en ciertas tendencias y desafíos que podrían o habrían de servir de guía para la toma de decisiones curriculares planteadas por y para una didáctica de la literatura. En la bibliografía consultada tomamos como punto de partida algunos estudios realizados en Francia sobre el tema de los hábitos lectores; por su tradición en este campo del conocimiento encontramos ideas que clarifican parte del panorama, donde se ha hecho famosa la idea de la crisis de la lectura y el libro. En realidad, asumimos que *leer es*

participar en un proceso activo de construcción de significados (Mendoza, 2004). A partir de los estímulos textuales, las competencias interrelacionan y activan las diferentes aportaciones del receptor, para que actúe como el verdadero interlocutor del texto. Paralelamente, hay que tener en cuenta que los mismos textos también enseñan a leer, porque incluyen sugerencias de intervención y destacan sus indicios. (Mendoza, 2004)

Entre los estudios llevados a cabo desde la perspectiva de la sociología de la lectura en Francia, nos ofrecen elementos para identificar evoluciones, tensiones y nuevos desafíos en las prácticas lectoras de los jóvenes. Estas indagaciones están respaldadas por investigaciones que se remontan a los años cincuenta (Donnat, 2004)⁶, y que se han consolidado a través del tiempo con referentes tan importantes como Roger Chartier, quien junto a Guglielmo Cavallo dirigen el proyecto sobre Historia de la lectura en el mundo occidental, que se materializa en un libro con el mismo título. Chartier y Cavallo confirman una tesis sobre la lectura que nos hace comprender el dinamismo que posee esta actividad de orden cognitivo, pero también sensitivo, en últimas, la lectura como una experiencia que viven las personas:

Los autores no escriben libros: no, escriben textos que se transforman en objetos escritos - manuscritos, grabados, impresos y, hoy, informatizados- manejados de diversas maneras por unos lectores de carne y hueso cuyas maneras de leer varían con arreglo a los tiempos, los lugares y los ámbitos. (Cavallo & Chartier, 2011: 29)

Algunas de estas variaciones se presentan en el libro *Sociología de la lectura. Del consumo cultural a las formas de la experiencia literaria* (Lahire, 2004), del cual retomamos varias de sus reflexiones que contribuyen a comprender en algo lo que está sucediendo con la lectura, en especial la de los jóvenes estudiantes; son algunos aportes entre otros, que se explicarán en otros apartados de esta sección de nuestra tesis.

En uno de los ensayos del libro titulado: *Entre preocupaciones sociales e investigación científica: el desarrollo de sociologías de la lectura en Francia en el siglo XX* de Martine Poulain, encuentra que la preocupación por la lectura, como hecho cultural tiene motivaciones políticas, una de ellas es la importancia de difundir los beneficios que trae leer para construir sociedades más igualitarias; la otra sería la necesidad de controlar la identificación que los jóvenes lectores tienen con los valores

⁶ A pesar de esta tradición de estudios sobre hábitos lectores en Francia, que tanta influencia tiene sobre los trabajos académicos que se desarrolla sobre el mismo tema, Bernard Lahire nos suministra el siguiente dato: “Los estudios de sociología de la lectura y de los lectores no comienzan en la segunda mitad del siglo XX... los primeros pasos para una sociología de la lectura se dan en Suiza y los Estados Unidos en el período que se extiende entre las dos grandes contiendas mundiales.” (Lahire, 2004: 10)

juveniles que se originan en el mundo popular e inmigrante, y donde la escolarización y profesionalización presenta muchas dificultades (Poulain, 2004: 17).

Y además, consideramos oportuno matizar las anteriores reflexiones con la posición del paleógrafo Armando Petrucci en su artículo *Leer por leer: un porvenir para la lectura* (Petrucci, 2001) quien señala un control y un límite en todas las campañas de alfabetización que se adelantan en el mundo; que explicarían porque estas acciones gubernamentales han priorizado la capacidad de *leer* no la capacidad de *escribir* (Petrucci, 2001: 429), como objetivo principal de sus programas educativos. Para Petrucci esta elección responde a intereses ideológicos y educativos. La lectura difunde ciertos valores e ideologías necesarias para el buen desempeño del estado burgués moderno; además es una práctica social que se puede controlar desde instituciones como la escuela y regular a través del mercado editorial. En oposición a esta experiencia estaría la escritura, que pertenece al ámbito privado y personal y sobre la cual es muy difícil ejercer una vigilancia y regulación.

Aún podemos considerar otra variante más al campo de la lectura: desde investigaciones realizadas en América Latina por la investigadora francesa Michèle Petit, se comprueba la capacidad reparadora de la actividad lectora en comunidades marginales que viven situaciones de crisis económicas y humanitarias. Es ante todo una terapia que tiene un efecto positivo sobre la subjetividad de las personas, especialmente jóvenes, que participan de los programas de promoción de lectura; el autor dice al respecto:

Todo comienza, con algunas situaciones de intersubjetividad, con encuentros personalizados, un recibimiento, una hospitalidad. A partir de allí, algunas lecturas abren la puerta hacia lugares distintos y hacia momentos de ensoñación que permiten construir un país interior, un espacio psíquico, y apuntalar el proceso de autonomización, la construcción de una posición de sujeto. (Petit M. , 2009: 27)

Teniendo en cuenta los planteamientos de Poulain, Petrucci y Petit, podemos observar que para estos académicos la lectura no sólo tiene variaciones en el espacio y el tiempo, sino que puede ser una herramienta de control ideológico para la formación de los ciudadanos, pero también de liberación personal y reposo para quienes están afectados por su abrumadora realidad cotidiana.

Al considerar las tensiones que están generando los cambios en los hábitos lectores de las personas, encontramos que los sociólogos de la lectura han sido los encargados de identificar estas problemática por medio de encuestas aplicadas por años

a una población representativa. Y esto nos lleva a volver a las reflexiones de Martine Poulain, quien señala que ya desde las primeras encuestas sobre la lectura se percibe una preocupación por las opiniones de los lectores. Por ejemplo, modos de apropiación de los libros, los efectos que producen las lecturas en momentos y contextos particulares, cómo les afecta y modifica lo que leen. Se reconocen unas predisposiciones de los lectores hacia los textos que dependerán de "su perfil sociocultural, de las motivaciones de su lectura, sus opiniones, sus expectativas o el lugar que se ocupa en el tejido social (Poulain, 2004: 21).

De modo que a medida que en Francia aumentan las encuestas, Poulain considera que aparece una constante. El lugar que ocupa el libro y la lectura se desestabiliza porque la base social de lectores se amplía, esto se traduce en aumento de lectores, mayores niveles de instrucción y capacidad de lectura. De otra parte, ante la masificación de la lectura, los referentes textuales comunes, como por ejemplo el canon y las valoraciones estéticas, se dispersan (Poulain, 2004: 27).

De modo similar, Gérard Mauger, analiza los resultados de los estudios adelantados en Francia sobre hábitos lectores y por su parte, al igual que Poulain, reconoce que hay evidencias para sostener que la lectura se vulgarizó, esto significaría que se volvió popular porque el derecho a la educación se hizo más universal, y se dieron políticas culturales que permitieron accesos más directos y fáciles a los libros, por parte de un mayor número de ciudadanos. Esta práctica creció especialmente entre las mujeres. A pesar de esta democratización, Mauger afirma, que la lectura no ha dejado de ser una costumbre elitista (Mauger, 2004: 140).

Por su parte, Bernard Lahire va más allá cuando cita un fragmento de *Celebración de la lectura*⁷ donde identifica una tendencia que sacraliza la lectura y los libros. A partir de esta valoración se pregunta si los sociólogos pueden investigar una realidad tan íntima, tan personal y tan intangible como la lectura (Lahire, 2004: 10). Pero es justamente en estas indagaciones -afirma Lahire- que los sociólogos han podido contrastar formas diversas que tienen las personas de acceder a los textos bajo ciertas condiciones y con intensidades diferentes. Por eso ellos se preguntan por qué la herencia de lo escrito, considerada casi como una transmisión sagrada, no llega con igual impacto a todas las regiones del espacio social (11).

⁷ Tomado de: Lador, P.-Y. 1993. Au commencement, il y avait la lecture..., en *Célébration de la lecture*. Vevey, Éditions de l'Aire.

Sobre este último aspecto es pertinente recordar que la educación literaria está estrechamente relacionada con el desarrollo de la competencia literaria (Mendoza Fillola, 2010; Sánchez C, 2011b) como conjunto de saberes y estrategias que permite a los estudiantes acceder a las producciones literarias y disfrutarlas (Núñez Delgado, 2012 cita a Colomer, 2000 y a Mendoza, 2004). Pero esta educación también reconoce y valora las interpretaciones particulares que elaboran los estudiantes de las obras (Sánchez C, 2011a) y que se expresan con distintos matices e intensidades.

Christine Détrez en su artículo *Una encuesta longitudinal sobre las prácticas de lectura de los adolescentes* (2004), profundiza en el fenómeno de la *desacralización de la lectura*. Analiza un estudio que se llevó a cabo con 1200 adolescentes franceses desde la finalización del *collège* (14 años) hasta la finalización del *lycée* (18 años), que respondieron a cuestionarios durante cuatro años. Un hecho verificable a través de estos estudios es que "la lectura sería en la actualidad menos atractiva que 20 años atrás" (Détrez, 2004: 85), esta es una afirmación que bien se puede aplicar a aquellos lugares donde esta práctica ha tenido gran prestigio, y donde no ha sido de esa manera, el reconocimiento también es válido porque la lectura ha perdido el terreno ganado.

En el caso particular del país galo no puede ser más reveladora y paradójica esta conclusión inquietante: "Francia lee más, los franceses leen menos" (Détrez, 2004: 85). Si bien hoy se ofertan más los libros, se multiplican las bibliotecas a través de redes, el mundo editorial se amplía y diversifica, se invierten millones en políticas culturales, se estimulan las bibliotecas escolares para que se coordine con la escuela en el fomento a la lectura... parece que estas medidas y deseos por democratizar el acceso a la lectura no son suficientes para que aumenten los lectores. Además, ya otros especialistas han comprobado cómo el gusto y la costumbre por leer va menguando a medida que transcurren los años. Se podría decir que los niños son buenos lectores; que los jóvenes abandonan esta práctica; en la edad adulta algunos recuperan esa costumbre, y en la vejez se vuelve a la lectura. Por eso Détrez afirma **la adolescencia es un momento excelente y único para estudiar la relación con la lectura en lo que tiene de inestable, frágil y fluctuante** (Détrez, 2004: 86). Nuestra investigación justamente se hace con profesores que enseñan a adolescentes y jóvenes.

Tal vez la inquietud que más nos suscita e interesa del artículo de Détrez es su pregunta sobre lo que hoy significa el leer. Y la lectura para las nuevas generaciones. Las posibles respuestas dependen en mucho de las condiciones sociales en que se

encuentre una comunidad lectora determinada. Para algunos grupos, por ejemplo de ambientes populares, existen dos clases de lectura: la que se realiza en la escuela y tiene carácter obligatorio y poco contribuye a su identidad de lectores; y aquella verdadera, que estaría en otra parte, esto significa otros soportes de construcción identitaria y de entretenimiento (Détrez, 2004: 95). Otro grupo de adolescentes declaran que no leen, para ellos es una actividad a la cual se le debe invertir mucho esfuerzo y trabajo, no están motivados y aducen que tienen poco tiempo.

De ese modo se aprecia que el verbo leer no es igual para unos u otros grupos, e incluso se puede matizar más el problema si se pregunta por la relación lectura-libro. Se lee mucho en otros formatos; o bien, puede decirse que los géneros literarios se presentan o se muestran bajo formas flexibles, por lo que distintos lectores pueden clasificar una misma novela como de aventuras, romántica o histórica, esto dependerá de su experiencia personal o el ámbito de la lectura (escuela, tiempo libre, etc) (Détrez, 2004:100). Lo cierto es que las posibles elecciones y selecciones de las lecturas siempre parten de una red de influencias, que no se debe perder de vista a la hora de intentar comprender la relación entre escuela-lectura literaria- docentes-lectores/as.

Lo que estos investigadores están señalando en sus conclusiones es que la democratización o popularización de la lectura y los libros hace que se desdibujen los límites en que éstos fueron encerrados por ciertos grupos de élite; esta tensión lleva a cuestionar las nociones que se tienen sobre el libro, la lectura y la literatura. Por ello, tal vez lo más interesante para nuestra investigación son las conclusiones a que llegan estos estudios cuando de la lectura de los jóvenes se trata. Por su importancia reproducimos el texto en su integridad (Subrayamos frase en el texto).

"Sobre la base de una encuesta que se extendió durante cuatro años y se realizó a 1200 jóvenes entre 14 y 17 años, los autores confirman la vulgarización de la práctica de lectura... "Más que a una crisis, asistimos a una mutación del modelo tradicional"... Pero esta manifiesta indiferencia hacia los valores centrales del humanismo clásico no significa que la lectura esté para ellos desprovista de valor: es una práctica como tantas, de diversión o de formación, sometida a la intermitencia de deseos y necesidades, a lo aleatorio de las biografías individuales y a los mandatos de las redes de sociabilidad. Indiferentes a los discursos que sacralizan la lectura y la equiparan con la literatura, establecen una relación más realista y práctica con la lectura. Para ellos la lectura no está investida de valores y significaciones a priori: las situaciones particulares crean la necesidad, el deber o el placer de leer, determinando así el uso de los libros. La lectura, sujeta como la música o el cine a las leyes del mercado, no tiene para los jóvenes un estatuto de excepción." (Poulain, 2004: 43-44)

Los investigadores franceses que estudian los resultados de las encuestas sobre hábitos culturales y lectores en su país⁸, no sólo se han detenido en presentar un diagnóstico, como podemos leer en la cita anterior, sino que se han preguntado por la herramienta utilizada para recoger los datos y recabar la información; en últimas interrogan sobre el método utilizado, ya que su aplicación influye en los resultados que se alcancen.

Según estos expertos las encuestas han sido aplicadas en Francia para conocer el estado de la lectura, pero ante todo el fenómeno que denominan de la no lectura, nuevo tema que preocupa a los académicos y políticos. Uno de las inquietudes que centra la atención de los estudios es el *iletrismo*, que surge como una amenaza que se agazapaba detrás de otras preocupaciones. Y serán los "nuevos pobres" (inmigrantes, parados) de Europa quienes pongan en evidencia esta realidad. "El término *iletrismo* se aplica a la persona que ha sido escolarizada, pero que, por diversas razones, ha perdido su habilidad de lectura, ha "desaprendido" (Poulain, 2004: 38). Para Détérez resulta importante hacer algunas preguntas sobre los resultados de las encuestas que han sido tan divulgados y que presentan una realidad bastante pesimista sobre el futuro que tiene leer en una sociedad como la francesa. Si como afirman los datos los jóvenes leen menos, Détérez se pregunta: "¿no deberíamos interrogarnos, más allá de la simple constatación cuantitativa, sobre la definición y el lugar que atribuyen a la lectura, las representaciones y las percepciones que tienen de ella?" (2004: 86).

Por otra parte, contraviniendo los cambios positivos que se han operado en las prácticas lectoras, se da un hecho alarmante, los estudiantes de *lycée* y la universidad, leen menos que sus padres. Ya Christine Détérez había señalada lo frágil de esta experiencia en la juventud. ¿Cuáles son y dónde se encuentran las razones que expliquen este fenómeno? Una hipótesis sería que al ampliarse la base social de la escuela, los jóvenes que provienen del mundo popular no han heredado la predisposición de sus padres hacia la cultura. Pero resulta que la no lectura se da

⁸ Según Pieper, Aase, Fleming, Sâmihăian, la funcionalidad de la literatura y de la educación literaria, el desarrollo de las competencias que se integran en la competencia literaria se proyectan en ámbitos y habilidades que se consideraban específicas del espacio 'de lengua'. Las orientaciones del CE son claras al respecto, al señalar distintas cuestiones como las siguientes: *¿Cómo se entiende la noción de 'texto' en el curriculum? ¿Cómo se vincula la producción de texto y la literatura? ¿El currículum hace mención de objetivos específicos en materia de comprensión del escrito? ¿Se aborda la cuestión de la lectura como materia transversal? ¿Cómo se evalúa la competencia en comprensión del escrito? ¿Cuál es la estructura de la enseñanza de las lenguas como disciplina y qué lugar ocupa la literatura ocupa?* (Pieper, Aase, Fleming, Sâmihăian, 2007)

indistintamente en todas las clases sociales. En otra hipótesis se valoraría la dedicación de los adolescentes a la televisión, un factor determinante para disminuir la lectura; pero nuevamente los datos rebaten este imaginario. Quien ve poca televisión, tampoco lee una mayor cantidad de libros (Mauger, 2004: 141). Siendo así el panorama, este investigador dirige la mirada a otro lugar, considera que las preguntas que se hacen en las encuestas, pueden desviar o esconder informaciones que explicarían lo que está sucediendo con la lectura.

... la formulación de las preguntas es tan imprecisa que estas encuestas evalúan más la representación que los encuestados se hace de su relación con el libro y la lectura que la cuantificación de las prácticas de lectura efectiva. Además, el "efecto de legitimidad" que lleva a los encuestados a declarar sólo las lecturas que les parecen "legítimas" (incluso a aumentar la verdadera cantidad) y, a la inversa, a censurar las lecturas "inconfesables", hace que las declaraciones recogidas sean poco fiables. (Mauger, 2004: 141)

Para el autor se han dramatizado los resultados, y se pregunta si no será tal vez que lo que ya no se lee es aquello que un grupo de especialistas tiene determinado como lecturas legítimas. Porque hoy se debe reconocer que lo que hace veinte años fue "emblema de los intelectuales", está simbólicamente desvalorizado y desacralizado: el libro (Mauger, 2004: 143). Y no representa un prestigio social reconocerse como una persona culta.

Esta afirmación es corroborada por dos representantes de esa tradición letrada, Susan Sontag y Jorge Luis Borges en una entrevista en 1985 intercambiaban comentarios sobre la lectura y los lectores, donde reconocen sus precariedades. Para ella es perentorio aumentar la comunidad de lectores, a lo que Borges replica que: "Sí, porque es una especie en vías de extinción. Escritores, sí, quedan muchos, pero lectores casi ninguno. Fundaremos la secta de los lectores, una Sociedad Secreta de Lectores" (2010: 55).

Détrez presenta otras posiciones sobre lo que sucede con la lectura y las encuestas que la evalúan; de un lado piensa que la escuela tiene la pretensión de escolarizar toda la literatura; las fronteras entre "lecturas escolares" y "lecturas libres" se han borrado. "La literatura está escolarizada o es virtualmente escolarizable, es decir puede ser obligatoria y universal; se comprende entonces que haya perdido su calidad de entretenimiento como su valor distintivo" (2004: 144). Para Détrez es importante esta división entre lecturas escolares y lecturas lúdicas, especialmente para aquellos jóvenes que no sintieron entusiasmo por la vida en la escuela.

La conclusión, de particular interés, a la cual llega Détérez es que los jóvenes están leyendo, pero las encuestas no lo reflejan porque sus preguntas están condicionadas por una tradición que sólo considera lectura ciertos materiales, que cumplen las exigencias que una comunidad ilustrada determinó que eran valiosas y formativas para una cultura general. En sus investigaciones también se pregunta si el poder distintivo de la lectura, en el caso de los jóvenes, ha sido transferido a la música, por ejemplo (Détérez, 2004: 143). O como se observa en otras prácticas, lecturas juveniles de libros que no pertenecen al canon clásico, denominada paraliteratura, sobre aquella dice el profesor Román Belmonte:

Este éxito se debe, en gran medida, a la orientación del libro como bien de consumo, como producto comercial que es adquirido por el consumidor sabiendo de antemano que va a hacer de su agrado: el lector está seguro de encontrar lo que ha ido a buscar, sin sorpresas. (2009: 24)

En la década de 1980, diversos estudios sobre la lectura que se realizan en Francia dejan conclusiones poco alentadoras sobre esta práctica entre los franceses. Si bien son investigaciones que se hacen en un país europeo, pueden ayudarnos a entender situaciones que visualizamos en nuestras realidades latinoamericanas, y que sirven de soporte a las indagaciones que nos interesan. Si otros lo han hecho, se trata de aprovechar esta experiencia para profundizar y avanzar en nuestros estudios sobre la enseñanza de la literatura.

Como colofón a estas contribuciones citamos una de las reflexiones de Guglielmo Cavallo y Roger Chartier, cuando exponen los reparos de Platón hacia los discursos escritos, para el filósofo griego estos no responden a las interpelaciones de las personas, situación distinta se presenta cuando se utiliza el discurso hablado. Cavallo y Chartier concluyen:

Por consiguiente toda lectura constituye una interpretación diversa del texto, directamente condicionada por el lector. En resumidas cuentas –no obstante las reservas de Platón- el libro goza de la libertad de “circular” en todas direcciones, y se presta a una lectura libre, a una libre interpretación y un libre uso del texto.” (Cavallo & Chartier, 2011: 31).

1.2. Hábitos lectores juveniles: algunos datos de España y Colombia

En este apartado de nuestro trabajo presentamos algunas líneas generales sobre las prácticas lectoras en España y Colombia, recogidas de informes instituciones y de artículos de académicos. Queremos aclarar que no es una exposición exhaustiva, sino

más bien aportes sobre el estado de la lectura en ambos contextos, que nos brinda argumentos para elaborar propuestas sobre los procesos de lectura en la formación escolar. Procederemos, pues, de la siguiente manera, en primer lugar se darán algunos datos cuantitativos y cualitativos sobre hábitos lectores. En seguida se identificarán los problemas más recurrentes de lectura que presentan los adolescentes y los jóvenes; finalmente, se expone lo que para los expertos son necesidades y proyecciones para el futuro de los procesos lectores.

En los informes sobre hábitos lectores aplicados desde el año 2002, se evidencia que España se coloca en la media de la Unión Europea con un 54% de lectores de al menos un libro al año, frente al 87% del Reino Unido (Colomer, 2009b: 33). Más recientemente en el estudio *La lectura en España 2008. Leer para aprender* (Millán (Coord.), 2008), los investigadores señalan con preocupación el vigésimo primer lugar que ocupa España entre los 27 países de la Unión Europea⁹ (González, 2008: 141) ubicándose por debajo de la media europea que sería del 71% de lectores.

Por otra parte, en el 2005 en Colombia¹⁰, como parte de la Encuesta Continua de Hogares, se aplicó un módulo para indagar sobre los hábitos lectores de los/as colombianos/as¹¹. Esta iniciativa fue apoyada por el Ministerio de Educación y el Ministerio de Cultura, así como por entidades que fomentan la lectura; la parte técnica fue encargada al Departamento Nacional de Estadística (DANE) ente de carácter público. La encuesta fue aplicada a personas de 12 años en adelante, de zonas urbanas y rurales del país¹². Con los datos recogidos, en el año 2006 se publicó un análisis de los

⁹ “Desde 73 la Comisión Europea se encarga de estudiar la opinión pública de cada uno de su miembros. Las encuestas del Eurobarómetro analizan grandes temas de interés para los ciudadanos europeos como, por ejemplo: la situación social y económica, ampliación, salud, cultura, medioambiente etc.” http://ec.europa.eu/spain/sobre-la-ue/euro-barometro/index_es.htm

¹⁰ Es importante precisar que en el año 2002 se aplicó una primera Encuesta Continua Hogares (ECH) y en el 2005 la segunda, esta herramienta tiene un módulo dedicado a hábitos lectores y al consumo de libros de los colombianos. Es esta parte del análisis la que se recoge en este trabajo, correspondiente al último año (2005)

¹¹ Los objetivos del módulo fueron: Cuantificar la lectura de libros en los hogares colombianos. Conocer el comportamiento de los lectores. Conocer el estado del uso de los servicios de Internet. Explorar la demanda y acceso al servicio de bibliotecas así como la utilización de los servicios de préstamo domiciliario. Obtener indicadores de hábitos de lectura. Evaluar los gastos en libro dentro de los hogares colombianos. Tomado de www.elabedul.net/Articulos/Documentos/habitos_de_lectura.php

¹² La población objetivo para el Módulo Hábitos de lectura fueron las personas con 12 años y más en las zonas urbanas y el área rural que, en el total nacional, corresponden a cerca de **33 millones 851 mil personas (75,5% de la población total del país)**. En el área urbana la población de 12 años y más fue de 25 millones 387 mil personas (75% del total de personas encuestadas). En la zona rural la población

mismos. A continuación sintetizamos algunos datos de interés para los propósitos de este proyecto.

- Entre los años 2000 y 2005 cayó la proporción de lectores habituales en Colombia y del número de libros leídos, así como descendió la cantidad de horas dedicadas a la lectura de entretenimiento. Para toda la población en edad de trabajar (PET), en las once ciudades comparables entre los años 2000 y 2005, esa cifra pasó de 2,4 libros leídos por año a 1,6 (Gamboa y Reina, 2006: 5).
- La primera razón para comprar libros, es para atender requerimientos escolares y universitarios (Gamboa y Reina, 2006: 7).
- El perfil de los lectores más asiduos, se encuentra entre jóvenes estudiantes que tienen por obligación la lectura; entre personas de ingresos económicos altos; entre quienes hicieron de la lectura una opción personal o se les inculco en la escuela o en el hogar (Gamboa y Reina, 2006: 7).
- Las causas de la disminución en los hábitos lectores se encuentran en el aumento de la lectura de otros materiales impresos como revistas o periódicos, y en el alto porcentaje de crecimiento de lecturas en internet. "entre 2000 y 2005 la *lectura habitual* en internet creció 144%" (Gamboa y Reina, 2006:8). Pero el desinterés y la falta de hábitos lectores, también son motivos que presentan los encuestados para no leer.
- Entre los aspectos educativos y su relación con la disminución de hábitos lectores, se considera que si bien los procesos de alfabetización y cobertura han aumentado en el país; se nota una gran deserción de los estudiantes de secundaria. Por otra parte, la Ley General de Educación (1994) no obliga a que las instituciones exijan textos escolares, y estos ocupan un gran porcentaje de las lecturas cotidianas de los jóvenes. Si bien los autores de este análisis consideran que los datos de la encuesta aplicada no dan suficiente información para corroborar estas conclusiones.
- Es importante anotar que el tipo de lectura más frecuente en las 11 principales ciudades del país es la literatura (novela, cuento, poesía) (36,3%). Seguida de textos de estudio (22,5%), científica y técnica (12,1%), autoayuda personal, superación (11,4%), religiosa (9,3%). (Gamboa y Reina, 2006:16).

de 12 años y más fue de 8 millones 464 mil personas (25% del total de personas encuestadas). Tomado de www.mincultura.gov.co/.../DocNewsNo744DocumentNo902.DOC

En cuanto a la lectura de los jóvenes, aspecto que nos interesa de modo especial, valoramos que los resultados de las evaluaciones PISA¹³ 2006 sobre comprensión lectora muestran un descenso en general en todos los países donde se aplicó esta prueba. Siendo muy notable el promedio español (461) por debajo del promedio de la OCDE de (492)¹⁴ (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007). Mientras que, en el 2009 la comprensión lectora vuelve a ser el área principal del estudio, y los países que participaron de la prueba PISA tuvieron la oportunidad de aplicar la Evaluación de Textos Electrónicos (ERA)¹⁵. Los estudiantes españoles mejoraron su desempeño respecto del 2006 (481) pero continúan por debajo de la media de la los países de la OCDE (493) (Ministerio de Educación, 2011).

La escala con la que se califican las evaluaciones PISA se divide en cinco niveles que van de mayor a menor:

Tabla 1. Escala de puntuación de las pruebas PISA

NIVEL	Puntuaciones en la escala PISA
5	Más de 625
4	553 a 625
3	481 a 552
2	408 a 480
1	335 a 407
Debajo del nivel	Menos de 335

¹³ "Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) es una iniciativa de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) que tiene como propósito producir indicadores de calidad educativa e investigaciones sobre los factores que la afectan. Además de comparar resultados entre países, sirve para monitorear los avances en educación en períodos de tiempo" <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/fo-article-257876.pdf>

¹⁴ "La comprensión lectora y la competencia matemática han representado en PISA 2006 el 15% y el 30% del total de los ítems respondidos por los alumnos. Por tanto conviene resaltar el valor relativo de estos resultados en relación a los años en que cada una de estas competencias fueron área principal del estudio: 2000 la comprensión lectora y 2003 la competencia matemática." (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007)

¹⁵ "Por sus siglas en inglés *Electronic Reading Asssment* que se diseñó para investigar el rendimiento de los alumnos en tareas que requirieron el acceso, comprensión, valoración e integración de textos electrónicos en un espectro variado de contextos y actividades de lectura." (Ministerio de Educación, 2011)

Estas encuestas y pruebas miden procesos como: obtención de la información, comprensión general, elaboración de una interpretación, reflexión y valoración del contenido de un texto, y así mismo de su forma; los resultados indicarían que sólo se alcanzan algunas de estas competencias. Juan Mata opina al respecto:

Lo que las sucesivas evaluaciones vienen poniendo de manifiesto es que si se tienen en cuenta solo los tres primeros procesos los alumnos españoles alcanzan la media de los restantes alumnos evaluados de los países de la OCDE, incluso la superan ligeramente; es decir, que no son unos analfabetos [Carabana 2008]. Pero lo que también revelan es que respecto de los otros dos procesos las puntuaciones descienden notablemente, lo que indica que esas dos sustantivas habilidades, reflexionar y evaluar críticamente el contenido y la forma de un texto, no están suficientemente desarrolladas. (Mata, 2008: 217)

En cuanto a Colombia, los últimos resultados de las pruebas PISA 2009, publicados el 7 de diciembre de 2010, son poco alentadores respecto al sistema educativo del país. Si bien hubo avances en ciencias, matemáticas y lenguaje, no se logran los estándares esperados para alcanzar las metas que el país se ha propuesto en términos de calidad, equidad y competitividad. He aquí, al respecto una de las conclusiones:

Los resultados en lectura indican que el 47% de los estudiantes de 15 años se encuentra por debajo del nivel mínimo aceptable según los estándares de PISA. Es decir, estos jóvenes reconocen las ideas principales de los textos, establecen algunas relaciones y hacen interpretaciones sencillas, pero tienen dificultades para comprender textos complejos e información implícita, para comparar y contrastar ideas y asumir una posición crítica y argumentada sobre las mismas.¹⁶

Desde otros análisis encontramos que Pedro Cerrillo ha destacado que, según la Fundación Bertelsman (2003), en España el 55% de los escolares entre 6 y 12 años afirmaban que les gustaba leer, mientras sólo el 8% de los chicos entre 12 y 16 años compartían este gusto por la lectura (Cerrillo, 2005, pág. 56). No obstante, los datos a veces muestran contradicciones, por ejemplo Elena Martín recoge información sobre compra de libros en España y estas arrojan que la franja entre 14 y 24 años tendrían un mayor hábito de lectura (Martín, 2008, pág. 134). De forma similar Luis González comenta que según el Eurobarómetro de 2007 hay un incremento en los lectores de la franja mencionada (González, 2008: 140).

Los datos anteriores se pueden contrastar con resultados aportados por estudios más recientes en Colombia, donde el promedio total de libros leídos por personas de 12

¹⁶ Consultado en: <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/fo-article-257876.pdf>.

años y más fue en 2007 de **1,82** y en 2008 de **1,93**. Las encuestas presentan otra variable que consiste en medir el promedio de libros leídos en personas de 12 años y más que saben leer y escribir y que leyeron libros, en 2007 sería de **3,56** y en 2008 de **3,91**¹⁷. Como se puede observar hay una leve subida en la cantidad de libros leídos por persona (Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE, 2009).

Estos indicadores ponen de manifiesto la importancia que cobra el ámbito escolar en la constitución de hábitos lectores, los datos en ambos países revelan que es la franja estudiantil la que soportan un alto porcentaje de lectores asiduos y compradores de libros, así sólo sea para responder a las tareas escolares.

Más que entrar a revisar esta aparente contradicción, queremos apuntar que en todo caso los hábitos lectores en las franjas de edad que corresponde a los alumnos y alumnas de la ESO y el Bachillerato, se hacen difíciles. Y en las instituciones escolares los docentes resiente mucho el poco interés que la juventud muestra por la literatura y más si esta pertenece al canon de los denominados clásicos. Tal vez lo que algunos estudios estén registrando sean lecturas juveniles de “otro” tipo de literaturas, que son muy consumidas por los jóvenes como *best sellers*, o en el caso de las chicas novelas que pertenecen a la denominada *chick lit*¹⁸.

En las encuestas aplicadas en Colombia hay un dato muy revelador cuando se reconoce que una causa de la disminución en la lectura de libros se encuentra en

¹⁷ “La encuesta de Consumo Cultural busca caracterizar las prácticas culturales asociadas al consumo cultural y al uso del tiempo libre de la población residente en Colombia de 5 años y más. El cuestionario fue aplicado en el segundo semestre del 2008, a 12.031 hogares para un total de 38.237 personas. En el año 2007 la encuesta fue aplicada en 2.415 hogares para un total de 8.275 personas. El periodo de referencia son los últimos doce meses para la mayoría de categorías de la encuesta.” (Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE, 2009).

¹⁸ “El constatado hecho sociológico de que el género femenino es el de mayor incidencia lectora y el auge que en los últimos años está teniendo la literatura y la crítica feminista no ha escapado obviamente a la perspicacia de la industria libresco que ve en la mujer un cliente seguro y rentable. Y la respuesta ha sido invadir el mercado de unos “modelos femeninos” del tipo romántico tradicional (Bárbara Wood, Nora Roberts o Danielle Steel) y de un curioso sub-producto denominado *chick lit* (Marian Keyes, Sophie Kinsella o Candance Bushnell). Esta novela *chick lit* se origina a lo largo de los años 90, teniendo como texto fundacional el exitoso libro *El diario de Bridge Jones* de Helen Fielding, sin olvidar la importancia que, en su gestación, han tenido las columnistas de algunos periódicos de esa época y cuyas columnas fueron, precisamente, convertidas en narraciones. Sus características son las siguientes: “Las novelas, por lo general, están narradas en primera persona por las protagonistas, mujeres entre 25 y 35 años que todavía no han encontrado al hombre de su vida o luchan por superar una ruptura. Sus trabajos, que casi siempre suelen estar relacionados con la publicidad, la moda o el mundo editorial, no les proveen la satisfacción y realización que soñaban en su primera juventud y por eso intentan mejorar su situación profesional. El tono de la novela tiende a ser ligero y divertido, y la ambientación urbana. Cuando la novela finaliza, estas mujeres han solucionado sus problemas y han aprendido una lección importante sobre la vida.” (Escoriza, 2007: 14)” (Álamo Felices, 2009)

prácticas lectoras de otros materiales impresos y de Internet. Esta conclusión nos genera dos preguntas, la primera es: qué son hábitos lectores para quienes elaboraron la encuesta; la segunda, qué diferencia hay entre leer libros y leer otro tipo de lecturas en formatos variados.

En este sentido, también T. Colomer señala que en la etapa del bachillerato decae estrepitosamente el interés por la lectura, particularmente la literaria. Algunas causas de este fenómeno las halla en el poco interés que suscitan en los jóvenes las obras literarias, que por lo general pertenecen al canon tradicional, además de poseer estructuras narrativas complejas con un lenguaje cuyos registros no son actuales. Se suma a esto que el profesor es percibido como un erudito, único depositario del sentido real del texto (Colomer, 2009b).

Por su parte, en sus investigaciones, el Dr. Pedro Cerrillo nos ofrece otras apreciaciones sobre la poca frecuencia lectora de los jóvenes. Comparte la idea de que en estas edades se pierde interés en la lectura, que muchas veces ha sido precedida por una experiencia literaria muy sólida y frecuente en la primaria. El profesor, aunque reconoce que hoy se lee más que nunca, constata un nuevo fenómeno, el interés lector juvenil se desplaza a lo que denomina lectura “fácil” propia del mundo desarrollado, estas nueva práctica están produciendo lo que denomina neoanalfabetismo, protagonizado “por esos nuevos lectores, fascinados por los nuevos soportes de lectura, que no son lectores literarios ni tampoco, en muchos casos, lectores competentes” (Cerrillo, 2005: 58-59).

En el estudio de campo desarrollado por Jesús Contreras, *Leer en tiempos modernos: adolescentes y jóvenes profesionales frente a la lectura* (Contreras, 2008), se presentan las opiniones, creencias y valoraciones que han construido en sus imaginarios las personas con las que se hizo el estudio. En términos generales, la franja de adolescentes considera que leer se identifica con leer libros del género narrativo, en forma casi exclusiva; es una actividad positiva donde se aprende, se adquiere cultura, leer es visto como “políticamente correcto” (Contreras, 2008: 160). Estos escolares establecen diferencias entre las lecturas obligatorias ligadas al colegio y las lúdicas donde se disfruta de tiempo para uno mismo. Este es su argumento sobre la disminución en la práctica lectora:

Para los adolescentes, la razón de que lean menos ahora que “cuando eran pequeños” son obvias. Son cosas de la edad. Al “crecer”, “es normal” cambiar de gustos y de

comportamientos y, dentro de estos, “salir” parece ser la principal y más apreciada actividad de ocio. (Contreras, 2008, pág. 161)

De forma similar, el profesor Mauricio Pérez Abril aporta otro elemento, que busca enriquecer la discusión sobre hábitos lectores entre los colombianos, su planteamiento es: “comienza a aparecer una diversidad de tipos textuales, funciones y modalidades de lectura que se distancian de las prácticas lectoras tradicionales, dominantes hasta el siglo pasado. Esas nuevas formas van ganando lugar, especialmente entre los jóvenes escolares. (Pérez Abril, 2006: 3).

Según algunos de los trabajos de otros investigadores consultados, para enfrentar estas problemáticas lectoras de los jóvenes se debe tener en cuenta la necesidad de un compromiso institucional que “favorezca la lectura activa, libre y crítica, como primer e imprescindible paso para el ejercicio regular de la lectura literaria” (Cerrillo, 2005: 59). Este camino ya estaría abierto en la promulgación de la Ley Orgánica de Educación (2006) que enfatiza en los procesos complejos de la comprensión que llevan a la interpretación como: “inferencias, relación entre la información del texto y los conocimientos previos o los distintos aspectos de la valoración crítica” Es un enfoque epistémico de la lectura y la escritura (Martín, 2008: 129).

Así, para Colomer también es necesario un compromiso institucional, considera que la escuela como garante y reproductora de la tradición letrada, puede revertir y formar en la lectura literaria a los jóvenes, superando experiencias personales y determinismos sociales (Colomer, 2009b: 37). Otro planteamiento que presenta es que la lectura representa una actividad solitaria, en un mundo y en unas edades donde la socialización es básica para la estabilidad emocional, reconocimiento social y futuro prestigio profesional. Es así como la profesora ve la "necesidad de propiciar el discurso oral y el intercambio alrededor del libro para darle sentido y sostener así la voluntad de leer de los adolescentes" (Colomer, 2009b: 40). Para Colomer no existe un determinismo causal que garantice que una mayor cantidad de lecturas conduzca directa y mecánicamente a ser mejores estudiantes observa que hay muy buenos lectores, sobre todo las chicas, que no obtienen buenos resultados académicos, pero a renglón seguido añade que los lectores asiduos y buenos estudiantes frecuentan obras literarias de subgéneros como fantástico, de terror y policíaco (Colomer, 2009b: 41).

Un estudiante al completar su escolaridad debe poseer competencias mínimas en teoría y crítica literaria, que le permita ser un lector autónomo y con un grado de

discernimiento sobre cualquier tipo de texto que se le presente para ser interpretado. El único espacio existente para recibir esta formación es la escuela; esta tarea requiere de transposiciones didácticas que traduzcan conceptos y categorías teóricas al ámbito pedagógico y escolar sin que en este recorrido pierdan su solidez y coherencia científicas. Este es otro trabajo pendiente para profesores y profesoras de cualquier área del conocimiento; Colomer lo expresa de la siguiente manera:

La escuela no debe imponer las lecturas" Pues es preciso decir que lo hace y con eficacia. Desde hace treinta años las encuestas muestran que la escuela construye los gustos y se impone a las preferencias derivadas del origen social. Es decir, que las prácticas culturales posteriores se relacionan más con el capital escolar conseguido que con otros factores, como el origen social de los lectores. (2009b: 47)

Para completar este recorrido por las perspectivas que se abren para las prácticas lectoras en el ámbito español, es importante reconocer los trabajos de corte cualitativo que se llevan a cabo en el campo de la investigación de la didáctica de la lengua y la literatura, ya que no sólo los estudios y análisis a nivel macro contribuyen al mejoramiento lector, ni unas políticas públicas que le den viabilidad jurídica y legal garantizan el total éxito de las tareas propuestas, es necesario como plantea Luis González escuchar a los lectores y las lectoras:

Parece oportuno “injertar” los estudios cualitativos en el gran árbol del estudio cuantitativo de carácter general. Deberíamos ser más capaces de comprender mejor los aspectos funcionales y conocer los imaginarios y las percepciones de los lectores y de los no lectores sobre ella. ¿Por qué la mayoría de los encuestados identifican el concepto de lectura con la literatura de ficción? Sería interesante superar la contraposición entre ocio y trabajo, entre deber y placer, en el estudio de la conducta lectora, dada la flexibilidad creciente en el uso del tiempo, especialmente entre los jóvenes, vivido con unas fronteras difuminadas entre tiempo de ocio y tiempo de formación o de trabajo. (González, 2008, pág. 144)

En el ámbito objeto de nuestro estudio, cabe destacar que desde Colombia también Beatriz Helena Robledo reconoce que se presenta una evolución de las concepciones sobre la lectura y la escritura, que deberían incorporarse en las encuestas de carácter cuantitativo y así abrir unos indicadores para saber que está sucediendo con estas nuevas formas de leer y escribir que realizan los jóvenes utilizando Internet u otras herramientas. (Robledo, 2007). Frente a la encuesta del año 2002, Carlos Sánchez Lozano reconocía que en Colombia no existían estudios empíricos sobre los gustos lectores de los jóvenes, una deuda, que en su opinión, los académicos tienen con este campo de investigación. En su artículo lanza la hipótesis de que los jóvenes **sí** leen y escriben, sólo que no muestran interés hacia lo que la institución escolar propone como

lectura y escritura. Y llama la atención sobre una juventud que convive con la tecnología y para quienes el libro ha dejado de ser el objeto sagrado de la información. (Sánchez Lozano, 2005).

Así pues, retomando el análisis de la encuesta es importante para nosotras el dato sobre el texto literario, que en sus diferentes géneros, porcentualmente es el más leído y por esto el más popular entre las personas encuestadas. Es un reto para docentes del área mantener y acrecentar este tipo de lectura, ya que en la realidad de un país como Colombia, la escuela es el espacio donde por primera vez muchos niños y niñas tienen contacto con la literatura, y pueden "abrir" un libro. Además de convertirse en la única biblioteca en muchos kilómetros a la redonda.

Quisiéramos señalar otros datos, que si bien no tienen una relación directa con la enseñanza de la literatura, si son indicadores de logros y dificultades en la lectura de estudiantes colombianos. Se trata de la información que reportan los resultados de las pruebas SABER, que se realizan cada tres años, ellas tienen un carácter obligatorio y censal. Se aplica a estudiantes que terminan la Educación Básica Primaria (5° grado) y Básica Secundaria (9° grado). Evalúa tres áreas del conocimiento, matemáticas, lenguaje y ciencias naturales. Sus resultados se usan para orientar la definición de políticas y programas de mejoramiento (ICFES, 2010: 5).

En este caso, el aporte más importante de este informe ejecutivo, señala la gran diferencia en los resultados de las pruebas en tres ámbitos¹⁹: género, sector-zona y nivel socioeconómico. Entre sus conclusiones queremos resaltar que chicos y chicas tienen desempeños diferentes; por ejemplo, los primeros alcanzan mejores puntajes en matemáticas y ciencias, las segundas en lenguaje. Los estudiantes de la ciudad y colegios privados, que tienen un alto nivel económico, superan con creces a quienes estudian en colegios oficiales urbanos o rurales. "Esto confirma la existencia de una problemática estructural del sistema educativo nacional e implica importantes retos para los próximos años para avanzar hacia el mejoramiento de la calidad en un contexto de mayor equidad" (ICFES, 2010, pág. 19).

¹⁹ Problemática que aparece y se agudiza en épocas de crisis económicas donde los recortes en inversión pública se sienten especialmente en los sectores de la educación y la salud.

1.3. Realidades lectoras complejas y matizadas

Después de casi dos décadas de la aplicación en América Latina de las Reformas Educativas, pareciera que sus propósitos de mejorar la calidad de la educación sólo ha beneficiado a una pequeña parte de la población estudiantil, con las consecuencias que tiene para el futuro profesional de los jóvenes, al menos en Colombia y a la luz de pruebas como SABER, PISA o aquellas que se aplican para ingresar directamente a la educación superior, una inmensa mayoría de jóvenes no ha desarrollado las competencias básicas, entre ellas la comprensión de lectura, en un mundo que exigen un alto nivel de cualidades cognitivas.

Ya la pedagoga y consultora internacional en enseñanza, Cecilia Braslavsky, se refería al peligro del debilitamiento del Estado en el sector educativo, ella no temía tanto su desaparición sino su disolución en medio de las Reformas que impulsaron procesos de descentralización y autonomía que exigía el acompañamiento de un estado fuerte, especialmente a las instituciones educativas públicas; adelantándose al futuro comentaba:

El principal riesgo sería que se creara una dinámica de retroalimentación entre un grupo de instituciones dinámicas y el renovado esfuerzo estatal por generar marcos de referencia, sistemas eficaces y eficientes y procesos efectivos, del que sólo se beneficiaría un pequeño sector de la población juvenil. (Bralavsky, 1995: 118)

Se dispone así de algunos datos sobre la situación de la hábitos lectores, que indudablemente se fomentan en las instituciones educativas, así sea de forma parcial e imperfecta. ¿Por qué estas reflexiones en un trabajo que indaga sobre la enseñanza de la lectura literaria en el nivel de secundaria? Creemos que la práctica atenta, concienzuda y placentera de este tipo de lectura puede contribuir a que los jóvenes comprendan mejor los complejos mecanismos que obras literarias de "calidad" presentan en su escrituras y propuestas estéticas. Que su comprensión lectora se enfrente a propuestas escritas exigentes, que les demande mover, ampliar sus horizontes lectores. Es la oportunidad de mostrarles que existen maneras distintas de interpretar el mundo y abordar la naturaleza humana, así como demostrar la versatilidad del lenguaje y la lengua, con ellos se juega y se inventan otras realidades, ya que la literatura posee una dimensión creativa y lúdica.

Más arriba se mencionaron algunas conclusiones de estudios sobre hábitos lectores en España, donde se encontraron vínculos directos entre lo que leen los jóvenes

y el éxito escolar (Colomer, 2009b: 41). Sobre esto no hay unanimidad. Por ejemplo, estudios realizados en Francia en 1988 y 1997, sobre Prácticas Culturales, demostraron que a muy buenos estudiantes no les interesaba la lectura más que con fines prácticos. Y quienes declaraban amar la literatura, tenían dificultades para comprender otros tipos de textos y su desempeño escolar era deficiente (Butlen 2001: 50-51).

Otra afirmación es la correlación que se establece entre la población lectora y el PIB²⁰ del país, o sea a mayor lectura mayor bienestar; con la excepción de Argentina que por otros factores, no cumple esta regla (Colomer, 2009b: 33). En el documento del Seminario Nacional *La formación de lectores como sustento para la igualdad. Aportes de la LIJ* (2010), realizado en este país sudamericano se afirma que para algunos antropólogos culturales, el alto nivel cultural de países europeos, es lo que les lleva a planear una distribución más equitativa de la riqueza en sus sociedades (Bialet, 2010, pág. 85) Queremos matizar esta afirmación con palabras de Michéle Petit:

Hoy no podemos conjugar lectura y democratización imaginando por ejemplo que la difusión de obras de alto nivel cultural, filosóficas o literarias, tendría un efecto profiláctico contra el totalitarismo, o que bastaría para infundir en los lectores una personalidad democrática, o bien que una élite ilustrada sería por eso más respetuosa de los derechos de los ciudadanos. Sabemos desgraciadamente en qué medida la historia -y el mundo actual- está lleno de perversos y de tiranos cultos. (Petit, 2001: 104)

Sólo pretendemos mostrar que el contraste de las diversas conclusiones de algunos estudios sobre la lectura, presenta un panorama heterogéneo, dispar, no cerrado ni definitivo. Y en este hecho encontramos, en su riqueza de matizaciones, la oportunidad de expresar a través de este proyecto, otros derroteros para la enseñanza de la literatura. Por eso optamos por considerar que la lectura literaria es una dimensión clave, entre otras, para formar lectores/as polivalentes, versátiles, que se exponen a múltiples lecturas; buscando que todo esto se enlace con el desarrollo de la competencia comunicativa en general. Sería deseable que las políticas públicas educativas que en casi todos los países de Occidente vienen aplicando Planes Nacionales de Lectura, redunden en formas más justas en la redistribución de la riqueza y en prácticas políticas más democráticas y equitativas; pero consideramos que un sólo factor cultural no determinará los destinos sociales, es necesario pero no suficiente se deben combinar diversos factores (como lo demuestra el caso argentino), y ante todo

²⁰ Es el valor monetario de los bienes y servicios finales producidos por una economía en un período determinado. Usado como una medida de bienestar material de una sociedad. Econlink.com.ar

que exista una voluntad política de los dirigentes para mejorar las condiciones de vida, que incluyen las educativas y culturales.

Para cerrar este apartado sobre la lectura, nos resta decir que si bien la realidad lectora que nos muestran los estudios institucionales y los aportes de los académicos es compleja y por esto matizada, sí encontramos unas líneas comunes que atraviesan las conclusiones a que se llegan desde contextos geográficos, culturales y educativos diferentes.

Una de ellas tiene que ver con preguntarse por la herramienta que se aplica para recoger la información sobre hábitos lectores, es el caso de Francia y Colombia. Una segunda, unánime, es el reconocimiento de que **los jóvenes sí leen**, aunque esta práctica se materializa en nuevos modos de leer, donde los objetos de la cultura popular y la tecnología se han convertido en protagonistas o como plantea Roxana Morduchowicz: “los medios de comunicación se han naturalizado en la vida de los jóvenes” (2010: 63). Por último, la importancia de la institución escolar como formadora de lectores, los estudiantes sustentan los porcentajes lectores de países como España y Colombia²¹. Otra discusión sería la que se derivará de evaluar cómo está cumpliendo la Escuela con este papel.

Y aún otro aspecto tiene que ver con la necesidad de realizar estudios de tipo cualitativo para contrastar y complementar los datos cuantitativos. Se trata de escuchar las experiencias lectoras de las personas, en este aspecto nos identificamos: una de las finalidades de esta tesis es justamente escuchar algunos docentes del área de literatura. Beatriz Helena Robledo nos dice al respecto:

Las encuestas no van a proporcionar conocimientos sobre las dimensiones cognitivas, estéticas o simbólicas de la lectura. No nos permiten saber acerca de las razones personales reales por las cuales un lector prefiere un tipo de texto y no otro; no nos van a decir en qué momento y por qué motivos una persona deja de leer durante un determinado período de tiempo; no nos dicen las transformaciones que una persona tiene debido precisamente a sus prácticas lectoras. (Robledo, 2007: 107)

En su conjunto, las reflexiones anteriores aportan líneas generales para la justificación de este proyecto de tesis. Podemos agregar que las ideas, argumentos, balances elaborados por los académicos citados amplían nuestro referentes sobre la lectura de los jóvenes y nos proveen de argumentos sólidos para nuestro trabajo de

²¹ En el informe de *El espacio Iberoamericano del libro 2008* podemos apreciar que el rango de edad de la población que lee libros se encuentra entre 5 y 18 años (El espacio iberoamericano del libro 2008, 2008: 219).

investigación, nos ayudan a contrastar realidades lectoras y educativas que presenta semejanzas y diferencias entre distintos ámbitos, coloca en una perspectiva más amplia las tensiones, discusiones y posibles propuestas para una didáctica de la lectura literaria.

1.4. LECTURA LITERARIA EN LA ESCUELA

En este apartado nos ocuparemos de la lectura literaria en el contexto escolar, pero atendiendo más que a una gran cantidad de textos, a la revisión de diversos estudios de reciente publicación y de especial significación para este campo de formación lectora. Para abrir esta sección se recogen algunos comentarios sobre la lectura de los clásicos por parte de académicos que podríamos definir como críticos, lectores y escritores clásicos. También nos referimos a algunas investigaciones que se han realizado en América Latina y Colombia, y que enriquecen la discusión sobre la función de la literatura en la escuela en contextos latinoamericanos, y nos brindan puntos de apoyo para el análisis, las proyecciones y las conclusiones de este trabajo de tesis.

Otra relación que se establece cuando se habla de la lectura literaria y de la actividad de la lectura es su estrecha relación con la institución escolar, será porque ésta ha sido la encargada durante siglos de la alfabetización y la formación literaria, y es justamente esta función y misión la que hoy se está debilitando: la escuela no tiene el monopolio de la formación lectora. Nuevos espacios y sujetos culturales han entrado al escenario de las artes en general y de la literatura en particular.

1.5. Leer los clásicos en la escuela

Los críticos y escritores que se sitúan en una tradición clásica de la literatura, también han reflexionado sobre la lectura literaria, ellos desde sus particulares y valiosas visiones hacen sus contribuciones a quienes nos interesamos por la enseñanza de la apreciación de la literatura; de alguna manera sus miradas particulares son una pedagogía en tanto se colocan en el lugar de los otros, los lectores/as, y proponen motivos y usos de la lectura. Entre los textos críticos más reconocidos y a los cuales nos referiremos más adelante están: *Cómo leer y por qué* (2000) de Harold Bloom; *Por qué leer los clásicos* (1997) de Italo Calvino y de Rosa Navarro *¿Por qué hay que leer a los clásicos?* (1996). No es coincidencia que prácticamente se hagan la misma pregunta

usando términos muy similares, más que un título retórico, quieren responder a algo que les inquieta. Los autores y la autora se interrogan sobre la tradición de la lectura de los clásicos, desde su condición de lectores. A continuación retomaremos algunas de sus ideas, pero también la de otros pensadores que reflexionan sobre la lectura de los clásicos, tema que ha generado y genera una gran discusión en la escuela.

Para Harold Bloom la experiencia de leer es una praxis personal (2000: 17) y solitaria, que si bien contribuye a la maduración de la persona, en tanto le ayuda a comprender que es un ser que nace y muere, no necesariamente va a contribuir a cambiar la sociedad o a ser ejemplo para otros. Es más un placer difícil, que requiere de tiempo y trabajo, y que deja satisfacciones íntimas. Ya que el mundo, la realidad, las amistades, se conocen con limitaciones y traen bastantes decepciones.

De forma similar I. Calvino aborda sus ideas sobre leer los clásicos, cuando dice: "que los clásicos sirven para entender quiénes somos y a dónde hemos llegado" (1997: 19). Los dos pensadores también coinciden en referirse a la relación entre lectura y escuela. Para Bloom la lectura es una vivencia personal, "más que una empresa educativa" (2000: 17). El escritor italiano es más elocuente en cuanto al papel de lo escolar en la formación de los lectores, cuando dice: " La escuela está obligada a darte instrumentos para efectuar una elección; pero las elecciones que cuentan son las que ocurren fuera o después de cualquier escuela" (1997: 16).

Una excelente defensa de la lectura de los clásicos es la que expone Rosa Navarro, para quien transmitir sus lecturas muy personales sobre los mismos es la mejor manera de convencer a las otras personas de que vale la pena leerlos, en este orden de ideas apreciamos en esta antología que nos transmite la autora, una pedagogía lectora: "antología de vivencias, aventuras literarias, una lectura apasionada" (Navarro Durán, 1996: 8). Ella comparte con Unamuno la visión de que estamos ante un mundo donde todo es lectura, porque para el escritor y filósofo español: "*Somos bíblicos*" (Navarro Durán, 1996: 9). Rosa Navarro es clara al decir que le añadiría a las características de los clásicos de Calvino, la participación de los lectores y lectoras en esa aventura que es leer un libro.

Navarro, Bloom y Calvino escriben introducciones muy breves, aunque sugerentes y densas, a sus textos; lo que les interesa es presentar una selección de cánones literarios muy personales, que sustentan las razones por las cuales vale la pena leer (Bloom, 2000: 13), si bien sus listados difieren en su enfoque. La primera, hace un

recorrido por los autores más representativos de la literatura del siglo de oro español y sus distintos géneros. El segundo, divide las obras en géneros: cuentos, poemas, novelas y obras teatrales. El tercero, centra su interés en obras narrativas. A pesar de estas diferencias, los tres coinciden en nombrar autores como Dante, Cervantes y Jorge Luis Borges. Lo cual puede ser una señal de que a pesar de la reivindicación de lo personal y singular de la experiencia lectora, comparten ciertos gustos; ya que la cultura, y en ella la escuela, los ha señalado y enseñado, así Harold Bloom quiera escapar de cualquier condicionante histórico (2000: 20).

Los tres críticos mencionados, desde sus intereses particulares, argumentan *cómo leer y por qué leer los clásicos*. Desde su óptica Rosa Navarro responde a la pregunta de *¿Por qué hay que leer los clásicos?* con sus lecturas muy subjetivas de clásicos españoles de la Edad de Oro. Define estas obras como “morada acogedora” (Navarro Durán, 1996, pág. 9). Afirma que la genialidad del escritor traza puentes permanentes entre el autor y sus lectores. Para ella la lectura es ante todo un placer, y los escritores son valorados porque con sus ideas proporcionan claridad al mundo, con sus palabras enriquecen el lenguaje y por esto se convierten en modelos a seguir en el arte de la escritura. (Navarro Durán, 1996: 7).

Por su parte, como primer aspecto, Bloom afirma que los lectores deben abandonar los tópicos pseudointelectuales (2000: 20), que caen en una serie de lugares comunes interpretativos, especialmente de tipo ideológico. E incita a que se tome la lectura como una forma de iluminarse a uno mismo, este proyecto ya es bastante considerable para la mente y el espíritu (2000: 21- 27). Su apuesta es por una lectura creativa (22) que permita leer bien, como inventores. Por esto también ve necesario recuperar la capacidad de distinguir lo irónico en las obras literarias, como una forma de salvar de la muerte a lectura y a lo que la naturaleza tiene de civilizado (23). En el fondo lo que Bloom pretende es resaltar lo individual tanto de escritores como de lectores, por eso sus palabras: "Sólo se puede leer para iluminarse a uno mismo: no es posible encender la vela que ilumine a nadie más" (2000: 27).

Mientras que, por su parte, Calvino encabeza sus ideas con catorce definiciones de qué es un clásico, éstas son más una caracterización de los rasgos que distinguen a ciertas obras literarias. Entre sus cualidades encontramos la relación que los lectores establecen con ellas: de dependencia y necesidad, a la manera de un talismán antiguo, son obras equivalentes del universo (1997: 17). La recepción que suscitan por la fama

que las precede; su significado está abierto a nuevas interpretaciones que cada lectura va enriqueciendo; provocan la crítica y a los críticos, pero sin dejarse constreñir en ella y por ellos. Este autor señala el valor que pueden cobrar las obras clásicas en el transcurso de la vida e indica muy bien las capacidades que puede (o no) despertar en la etapa de la juventud; estos rasgos nos remiten al desarrollo de los repertorios lectores que están latentes en una formación literaria:

Pueden ser formativas en el sentido de que dan una forma a la experiencia futura, proporcionando modelos, contenidos, términos de comparación, esquemas de clasificación, escalas de valores, paradigmas de belleza: cosas todas ellas que siguen actuando, aunque del libro leído en la juventud poco o nada se recuerde. (1997: 14).

Rosa Navarro resalta en sus lecturas personales de los clásicos, cualidades intrínsecas de los libros, que en su opinión les dan esta categoría, entre ellas tenemos algunas muy contemporáneas calificadas como metaficción; por ejemplo, encuentra en *El Quijote de la Mancha* la pasión por los libros, discusiones sobre cómo no contar una historia ; en Lope de Vega el diálogo entre el autor y el lector donde “la materia novelesca se convierte en objeto comentario del propio autor” (Navarro Durán, 1996, pág. 24). El manejo del clímax perfecto y del tiempo que transcurre como elementos que demuestran la genialidad en la escritura. Y la incorporación a las temáticas de la mujer ya sea porque su personaje se presenta de forma ambigua en la historia: mujeres vestidas de hombre o porque se denuncia su opresión.

A modo de síntesis, se puede decir que tanto Harold Bloom como Italo Calvino y Rosa Navarro nos muestran sus formas particulares de lecturas literarias, que están respaldadas porque los autores pertenecen a una comunidad lectora que comparte gustos estéticos similares o cercanos. Nos agrada que tan insignes lectores defiendan la lectura como un ejercicio de la libertad de quienes leen. Y que retornen a la muy consabida consigna del placer de leer que depara escoger las lecturas predilectas. Por eso es un buen consejo el de Calvino, de inventarse la biblioteca ideal de los clásicos, a continuación sus indicaciones que se deben aplicar adaptándolas a las necesidades y a los tiempos que corren:

... y yo diría que esa biblioteca debería comprender por partes iguales los libros que hemos leído y que han contado para nosotros y los libros que nos proponemos leer y presuponemos que van a contar para nosotros. Dejando una sección vacía para las sorpresas, los descubrimientos ocasionales. (19)

Muy interesante resulta, además, la respuesta de Pozuelos a la discusión académica que originó el polémico libro de Bloom, más que contradecir, plantea unas

preguntas, que en su opinión son más relevantes para la discusión y que desde nuestra visión hace aportes a una didáctica literaria: ¿qué enseñar? ¿cómo hacer que la Literatura permanezca viva en nuestras sociedades postindustriales?, ¿cómo integrar ideología y estética? ¿qué es una tradición?

Para este crítico español es necesario practicar lo que denomina un pluralismo ilustrado, que consiste en conocer en profundidad la Historia Literaria que enseña que el canon es un concepto dinámico, que cada época adopta uno respondiendo a intereses ideológicos y estéticos distintos. Recuerda que en la historia, el canon tiene una función educativa ya que nació vinculada a la enseñanza, recordemos la expresión autores canónicos (Pozuelo Yvancos, 1996)

Sobre *qué enseñar*, Pozuelo postula la Antología como un género que relaciona la Teoría Literaria y la Literatura Comparada con la Historia Literaria. Comparte la idea con otros pensadores de que es imposible concebir una cultura sin cánones, autoridades e instrumentos de selección (Pozuelo Yvancos, 1996) e invita a mantener el diálogo sobre las dinámicas que acompañan a la constitución de los cánones para hacer que la Literatura permanezca con vida en sociedades postindustriales y de masas. Discusión cuyos escenarios más importantes - por la influencia directa que tienen sobre la formación lectora y literaria de las personas- son los espacios académicos.

Una buena forma de completar estas palabras de los críticos clásicos es lo que plantea George Steiner:

La mayor parte de la literatura occidental, que durante más de dos mil años estuvo deliberadamente en interacción (pues las obras se hacían ecos de obras anteriores de la tradición, las reflejaban o aludían a ellas), se está poniendo ahora rápidamente fuera de nuestro alcance. La poesía inglesa, se está transformando ahora y pasando de la presencia activa a la inercia de la conservación académica... Aquel pulso central de la conciencia y del lenguaje se está convirtiendo en material de archivo. (2006: 130)

Más adelante plantea: " Se nos pide que escojamos. ¿Deseamos poseer por lo menos el legado principal de nuestra civilización y hacerlo accesible al público en general de una moderna sociedad de masas? ¿O preferimos ver el grueso de nuestra literatura, de nuestra historia interior, pasar a un museo? (137). Steiner más que respuestas a estas preguntas, describe y analiza una serie de acontecimientos culturales, científicos y tecnológicos que se están desarrollando en el momento de escribir sus ensayos en 1971, que desafían la institución literaria en su versión tradicional.

Por otra parte, en esta ampliación de campo, la presencia de la literatura recupera consideración, tras haber estado encubierta por la atención muy prioritaria que se ha

prestado (aún) a la formación lingüística. Ahora se destaca su potencial y su capacidad de convergencia de competencias y de valores:

“En Europe, la littérature joue un rôle important dans la plupart des classes de « langue comme discipline », même si le contenu et les méthodes didactiques, ainsi que la place de la littérature dans le curriculum, varient. Certains pays mettent l’accent sur le canon national, d’autres lisent de la littérature européenne ou mondiale. Certains lisent autant la littérature contemporaine que la littérature traditionnelle, d’autres lisent avant tout cette dernière. La littérature enfantine enseignée à l’école primaire englobe des récits, des comptines et de la poésie, ainsi que, souvent et durant tout le primaire, des contes de fée. Plus tard, les œuvres du canon littéraire contemporain ou traditionnel ont tendance à prendre une place plus importante. La fonction de la littérature dans les classes de langue comme discipline est souvent liée à la notion de *Bildung*, c’est-à-dire que *la littérature est considérée comme un moyen de comprendre la culture – et d’être à même d’y participer – en fonction de valeurs culturelles sous-jacentes*. Le plus souvent, les raisons sur lesquelles s’appuie cette vision ne sont pas explicitées et sont considérées comme évidentes. Alors que ce rôle indiscutable de la littérature est aujourd’hui mis en cause, il est d’autant plus urgent de comprendre la fonction de la littérature à l’école, et les enseignants comme les concepteurs de curriculums sont confrontés à ce qui semble être un nouveau défi : la nécessité de décrire et d’analyser les raisons pour lesquelles la littérature est un élément important dans la langue comme discipline. » (Pieper, Aase, Fleming, Sâmihăian, 2007: 5)²²

Tal vez una forma de respuesta a las inquietudes muy legítimas de Steiner se halla en la propuesta de enseñanza de la apreciación de los clásicos que Pedro Cerrillo viene investigado a fondo. En un artículo reciente retoma la idea de que los clásicos deben leerse en la escuela, reivindicando el derecho que todo ciudadano tiene de apreciar y gozar de un patrimonio cultural de la humanidad. (Cerrillo, 2010). Pero su preocupación se dirige a cómo llevar a cabo esta labor, en una realidad como la descrita antes por Steiner; su propuesta acoge una preparación previa a través de otras lecturas o del uso de fragmentos de las obras que tengan cierta independencia del libro elegido; es más reacio a la lectura de adaptaciones (Cerrillo, 2010: 98). Considera condición muy importante para llevar a cabo las propuestas didácticas y la elección del canon, tener en cuenta los intereses lectores de los jóvenes. Su apuesta es más por constituir un canon escolar de lecturas que conviva con la literatura infantil y juvenil (LIJ)²³. Siguiendo algunas de las reflexiones de Harold Bloom, nos dice:

²² ‘Introduction’. En I. Pieper (ed.) (2007) *Texte, littérature et « Bildung »*, Irene Pieper (ed.), Laila Aase, Mike Fleming, Florentina Sâmihăian. Les langues comme discipline dans le contexte des Langues de l’Education. COE. Division des Politiques linguistiques

²³ Sobre la LIJ en la escuela existen otras posiciones como la de Julián Moreiro, dice al respecto: “Pero la llamada literatura juvenil es en buena medida ajena a la escuela secundaria, cuyo objeto de estudio natural es la denominada literatura canónica.” (Moreiro, 2012: 10)

sí tiene razón cuando se refiere a la conveniencia de que la formación literaria de niños y jóvenes no se reduzca a los libros de LIJ. Por ese motivo, y en lo que se refiere al sistema educativo, nos parece más interesante trabajar en la creación de un *canon escolar de lecturas* que en un *canon de LIJ*. (Cerrillo, 2010: 104)

Siguiendo esta idea del canon escolar, A. Mendoza (2003, 2011b) propone lo que ha denominado *canon formativo*, en el cual se combinan el canon escolar que pertenece al currículo, el canon del aula que es soporte de las actividades de aprendizaje y el canon de la literatura infantil y juvenil que provee de lecturas habituales al estudiantado.

Como indica esa denominación de *canon formativo*, se trata de un canon que tiene una especificidad educativa, formativa en la que radica la clave para sistematizar coherentemente el conjunto de los conocimientos y las habilidades que desarrolla la competencia literaria. Esto exige que el canon formativo puede y debe ser adaptado y actualizado (Mendoza Fillola, 2011b, pág. 370) esta flexibilidad responde a la función que desempeña en cuanto a: “la participación receptiva, las aportaciones del lector, y la apreciación de los aspectos artísticos y creativos de las producciones literarias” (2011b: 361). Para Mendoza este corpus puede y debe incluir obras clásicas (históricas y actuales) de la literatura infantil y juvenil junto con otras que son parte de las diversas formas de expresión de lo que se conoce como hecho literario. El profesor justifica y pone el énfasis en la importancia de las primeras lecturas en la formación literaria inicial de los estudiantes (lectores en formación), ya que con ellas tendrán sus primeros contactos con referentes estéticos, expresivos y lingüísticos que desarrollarán la competencia receptora y la competencia literaria. Es así como resalta el significado que puede llegar a tener un canon formativo en la educación literaria que se imparte en la escuela, dice al respecto:

Las obras que integran un canon formativo organizan el **itinerario de acceso a la educación literaria**, tanto en lo específico de la literariedad cuanto en lo genérico de la esfera cultura. Se compone de obras *representativas* y, sobre todo adecuadas para potenciar el desarrollo de los componentes de la competencia literaria de los alumnos de un determinado nivel escolar. Es muy posible que, con este instrumento, el panorama de la literatura en el contexto escolar adquiera ciertos matices de coherencia formativa que actualmente le faltan, porque este canon formativo, en su contextualización escolar, es la base para el aprendizaje significativo, mediante el reconocimiento de las peculiaridades del discurso y de los géneros literarios y en el establecimiento de conexiones con otras obras literarias (relaciones intertextuales). Este canon posibilita que la competencia literaria del receptor se consolide a partir de unas determinadas producciones literarias que le resulten motivadoras en lo lúdico y en lo estético y significativas en los aprendizajes formativos. (Mendoza, 2011b: 365)

Considerando una particularidad, el crítico George Steiner en sus análisis ha señalado la omnipresencia del género musical en la vida moderna, en particular en los jóvenes. Afirma que en los hogares los reproductores de música y -para su época los *long plays*, hoy serían *cd* o *mp3*- han relegado a la biblioteca familiar. Su extensa reflexión tiene una idea que llama poderosamente nuestra atención, en tanto estamos pensando en la formación de los jóvenes.

A diferencia del libro, la pieza de música es un terreno directamente común. Las respuestas que les damos pueden ser simultáneamente privadas y sociales... El esplendor de la música, los fuertes o los pianos de la reproducción estereofónica dentro de una habitación privada pueden ser narcóticos; una buena dosis de música clásica es hoy el opio del ciudadano. Ello no obstante, es real la busca del contacto humano, de estados del ser que sean intensos pero que no excluyan a los demás. Y esto forma parte del derrumbe del egoísmo clásico. A menudo la música expresa esa busca como no puede hacerlo el discurso impreso. (2006: 156)

Hallamos, pues, la presencia de nuevos *territorios* que compiten –también comparten y conviven— con el potencial espacio dedicado a la lectura, como es la recepción de la música, aspecto que pocas veces exploramos en clases. Así como el mundo se globaliza, es perentorio globalizar las mentes y experimentar con otros lenguajes y registros discursivos ajenos a nuestras tradiciones y vida, pero tan palpitantes en la cotidianidad juvenil. Y, además, para Steiner la supremacía del logos y la palabra está cediendo el terreno al poder de la imagen. No es un cambio de lenguaje propio del relevo generacional, sino de una ruptura con una tradición que construyo su conciencia a través del lenguaje verbal. A esta realidad la denomina *poshumanidades* o *subhumanidades*. Y por esto se pregunta: ¿no son concebibles otras humanidades, "humanidades" no de las letras? (2006: 149). Su referencia a la música es una alusión directa a nuevas maneras artísticas, a otras humanidades; como él mismo la denomina "lenguaje independiente de la palabra" (2006: 160) (este lenguaje también lo encuentra en el auge de la matemática, las ciencias naturales y el desarrollo tecnológico). Sus palabras llaman a reflexionar en lo que se hace desde la enseñanza y formación en la literatura; en lo que son hoy las prácticas pedagógicas.

Ignorar estos fenómenos científicos y tecnológicos, ser indiferente a los efectos que ellos tienen en nuestra experiencia física y mental es adoptar una posición que está fuera de toda razón. Una visión de la civilización posclásica debe abarcar cada vez más una visión de las ciencias y de los mundos del idioma matemático y de la notación simbólica. Suyas son las energías rectoras tanto en los hechos materiales como en los sueños del futuro que nos definen. Hoy, nuestras dialécticas son binarias. (165)

1.6. Literatura comparada y sus posibilidades didácticas

Analizando diversos artículos de los Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil (CLIJ) encontramos una tendencia que podríamos denominar de ampliación del campo de quienes manejan los hilos del poder sobre esta literatura específica: críticos, investigadores, editores, promotores y bibliotecarios; en este grupo los profesores son uno más de la lista. Un dato que llama la atención es que en el ejemplar número 233 (2010), Victoria Fernández en su artículo *Hacia un canon iberoamericano* (35), de los 27 seleccionadores latinoamericanos casi ninguno es docente, se reparten entre autores y autoras y representantes de las distintas fundaciones que promocionan la lectura en países de América Latina. Lo anterior, ilustra muy bien como se ha extendido el campo literario en cuanto a sus participantes; de otra parte se ha estrechado para la escuela, que pasaría a tener un papel secundario en las decisiones que toman estas organizaciones alrededor de las políticas sobre el libro hoy en día... libros que por lo general circulan en las aulas.

Cercana a esta observación están las palabras de Ana María Bavosi, quien advierte sobre el riesgo que corre el tema de la lectura: es de todos y puede caer en tierra de nadie (2006). Pero también es cierto que la lectura del libro en la escuela ha quedado relegada por otros recursos más llamativos, y esto es una preocupación para la industria editorial ya que en la escuela se encuentra el mayor número de compradores potenciales.

Otro aporte que encontramos para intentar comprender el rechazo que muestran los jóvenes hacia la literatura clásica, es la experiencia de Consuelo Martínez y Eva Morón dos profesoras de Magisterio, con sus estudiantes, futuros docentes de lengua y literatura que se analiza en el artículo *Dar de leer. Propuestas para la formación literaria de futuros maestros* (2010). Ellas parten del estudio que se realizó sobre hábitos de lectura de universitarios españoles, quienes se inclinan mayoritariamente por *best sellers*, obras de literatura juvenil y de superación personal. Y por supuesto una ausencia de lectura de obras canónicas. Los estudiantes las rechazan, sin tan siquiera conocerlas. Las profesoras se preguntan ¿cómo hemos llegado a este punto? (55). Una primera razón la encuentran en la devaluación que han tenido las humanidades en la formación escolar. Pero la explicación que consideran más evidente y que más concierne a su trabajo de formadoras es la presencia y el trabajo que en Primaria y Secundaria se hace con los textos de la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ), y la ausencia

de procesos de transición a lecturas que consideran de mayor complejidad, que exige discernimiento y espíritu crítico (55).

Desde otro punto de vista el profesor Víctor Moreno, habla sobre la crisis en el modo de leer, sobre un cambio drástico en la identidad lectora (2010: 11), que en tiempos no tan lejanos se identificó con la complejidad y la elegancia. Moreno reclama una formación escolar y cultural que eduque y fomente el gusto literario, para él el valor de leer libros de literatura reside en lo que G. Steiner plantea, al reivindicar la memoria como factor fundamental en el acto clásico de leer. "Este lector, recuerda, situaba el texto leído dentro de una multiplicidad resonante. El eco contesta al eco. La literatura se alimenta de literatura. La analogía lectora corrige, suple, imagina" (2010: 12).

Se incentivan así el diálogo intertextual, la ampliación de horizonte de expectativas, y se potencian los repertorios lectores. Observa este autor que la escuela tiene la responsabilidad de educar en una forma de leer que sea exigente, a través de obras con poder cognitivo, lingüístico, metafórico y de originalidad frente a la tradición. Esto para contrarrestar la práctica muy difundida en la ESO de educar literariamente con la lectura casi exclusiva de *best sellers*. V. Moreno, en otro artículo, *Literatura para ser leída, imitada y transformada* (2008), manifiesta ideas muy sugerentes sobre la literatura en la escuela. Desde su experiencia como docente en un Instituto, considera, por ejemplo, la relatividad que conlleva el intento de definir que es literatura, esto dependería más bien de cómo se estudie y enseñe. Así mismo resalta que la relación entre literatura y sociedad es cambiante y lo que hoy existe es un panorama caótico, y por esto plural y enriquecedor (2008: 184).

Lo que más llama nuestra atención es que desacraliza la visión de lectura literaria como una práctica cultural que genera mejores personas, en tanto las dotaría de una mayor sensibilidad hacia el mundo y de una mayor inteligencia. Es así como concluye: "Ignoro cuáles son los efectos de la literatura, aunque me atrevo a decir que, caso de haberlos, son pocos y de efímera y superficial duración" (2008: 187). Y con esta (in)certidumbre lanza su propuesta didáctica que tiene un enfoque de literatura comparada, donde las relaciones intertextuales entre diversos discursos literarios, de artes plásticas, de cultura popular, son imprescindibles en un mundo de interrelaciones

culturales tan fuertes, y rompiendo así la práctica lineal, informativa y vacía en que se ha convertido la enseñanza de la literatura en la escuela.

Mi apuesta... se centrará en que la literatura se ha escrito para ser leída sin producir embolias mentales, transgrediendo, si fuera posible, el programa del currículo ese, y, sobre todo, para imitarla, transformarla y extrapolarla a otros soportes creativos. (2008: 184)

En consecuencia con este pensamiento sobre la literatura, Moreno considera que existen dos aspectos fundamentales que allanarían el camino de su propuesta. En primer lugar, recuperar el placer de la lectura; en segundo lugar, impulsar la escritura como una práctica que promueva procesos de metacognición, o sea de imitación y transformaciones creativas (2008: 189).

Sobre la lectura y el establecimiento de relaciones entre diferentes obras literarias, A. Mendoza (1994, 2008) ha investigado y profundizado sobre el tema de literatura comparada y sus posibilidades didácticas en el contexto escolar. Para él la obra literaria se produce y existe gracias a las conexiones que mantiene con otras obras del discurso literario y cultural (2008). En términos más concretos, la relación entre literatura y didáctica consiste en que el estudiante en su trabajo de lectura con las obras compruebe que ellas forman parte de un sistema literario y que es necesario establecer conexiones intertextuales y relaciones con otras manifestaciones artísticas, para aprender a apreciar las obras como productos de la diversidad cultural. Al respecto el profesor Mendoza, en *Literatura comparada e intertextualidad* (1994) reflexiona:

El tema merece un serio tratamiento de alcance en nuestras aulas, para explicitar las conexiones culturales en la literatura como fenómeno histórico permanente, del que todos participamos y en el que estamos implicados para extraer conclusiones educativas aptas para la comprensión del cosmopolitismo intercultural en que nos vemos inmersos; y ello sin que anulemos la especificidad de las culturas particulares de las que directamente participamos.

La propuesta de Literatura Comparada llevada al espacio educativo abre unos nuevos modos de lectura para los jóvenes que se están formando, por ejemplo²⁴: establecer conexiones de semejanza y diferencias entre textos y con otras manifestaciones artísticas; contribuir a ampliar los repertorios lectores, entendidos estos como referentes culturales, lingüísticos y literarios que todo lector debe poseer para tener una comprensión mínima de los textos; y una de las cuestiones más importantes, los estudiantes pueden apreciar, valorar y respetar en igualdad de condiciones,

²⁴ Hemos tomado como referencia los objetivos y pautas de intervención didáctica que Antonio Mendoza presenta en (2008: 31-32).

manifestaciones literarias y artísticas provenientes de distintas culturas. Esto último puede redundar en una educación intercultural en la cual haya igualdad de oportunidades, superación de actitudes racistas a través de la competencia y el diálogo intercultural²⁵.

La opción de una didáctica que haga énfasis en el enfoque de literatura comparada, se presenta como una alternativa al vacío que se crea en los estudiantes al pasar de lecturas del canon LIJ al canon considerado para personas adultas, ya que en este campo de estudio se establecen relaciones intertextuales y se sitúa en el terreno de la interdisciplinariedad recurriendo a la comparación con otras ramas de la cultura (Bordons & Díaz-Plaja, 2006). Es una manera de visibilizar los procesos que desarrolla la escuela en su labor de formación de lectores de literatura. Los docentes de las instituciones educativas deben asumir los principios de la literatura comparada para adelantar proyectos de lectura comparada con sus estudiantes. Las siguientes palabras amplían lo que queremos decir:

El enfoque comparatista requiere la presencia de varios *textos*, de varias producciones concretas sometidas a la observación directa del alumnado. En cada propuesta se *lee* un breve corpus de obras, cuyos paradigmas discursivos aportan datos comparables, de modo que permiten identificar y reconocer pertinentemente las relaciones entre aspectos temáticos, estructurales, formales, estilísticos. (Mendoza, 2008: 31)

1.7. Otras prácticas de lecturas literarias

La investigadora argentina Carolina Cuesta en su texto *Discutir sentidos: La lectura literaria en la escuela* (2006), se pregunta si se puede decir algo más sobre la enseñanza de la lectura y en concreto sobre la lectura literaria en la escuela. Para responder esta pregunta, lo primero que hace es presentar una hipótesis: se da por supuesto lo que debe ser la lectura de obras literarias en el medio escolar: los estudiantes deben comprender lo que leen y experimentar placer en esta actividad. Si esto no se logra, el sentimiento de fracaso escolar en lo que concierne al desarrollo de la competencia lectora, se hará evidente. Carolina Cuesta recurre a la historia reciente de los cambios que se han suscitado en una didáctica particular como es la de la lengua y literatura, y nos recuerda que en los años 80, ante el predominio del enfoque historicista y de una función

²⁵ Los términos Multiculturalidad e Interculturalidad poseen acepciones diferentes: “el término es meramente descriptivo, esto es, se limita a la delineación de la realidad de las sociedades existentes en las distintas culturas, a diferencia del término intercultural, eminentemente normativo puesto que implica un proceso de intercambio e interacción comunicativa deseable en las sociedades multiculturales.” (Ballester, Ibarra, & Devis, 2010: 548)

moralizante, abogar "por recuperar el placer de la lectura, en el caso de los textos literarios, era más que justo... [*aquel*] buscaba recuperar la dimensión estética de la literatura" (16).

También, continuando con los cambios históricos, para Gustavo Bombini las Reformas Educativas de los años noventa estuvieron marcadas por enfoques comunicativos y técnicos que consideraron que el lenguaje literario era uno más entre los otros lenguajes sociales y en palabras del crítico argentino: "una aparente democracia de los discursos terminó por relegar a un lugar menor del currículum a una de las prácticas discursivas más significativas de nuestra cultura" (Bombini, 2006: 64).

Cuesta afirma que es en ese momento de las reformas cuando se produce una simbiosis entre la concepción de la comprensión lectora y el placer de la lectura; recogiendo las palabras del profesor Gustavo Bombini explica las razones de esa estrecha relación, que se ha convertido en una declaración de principios y que hoy se empieza a cuestionar.

Pero, ¿cuál fue el lugar de la literatura en este proceso? Recolocada en una seudodemocracia de los discursos se dijo: "*la literatura es un discurso social más*", y en la contundencia de su simplificación se barrió de un plumazo con esta frase toda la especificidad retórica, todo el sentido histórico y cultural y toda la dimensión estética y simbólica de una producción particular en ningún caso homologable a la lectura de un instructivo para hacer funcionar un lavarropas o a las páginas judiciales del Clarín de ayer [...] "Ahora la literatura es tierra de nadie, no hay un saber que dé cuenta de ella y que le ponga nombre a sus más elementales rasgos [...] Ya lo he planteado: las llamadas "pedagogías del placer" han simplificado hasta un punto exasperante las consideraciones posibles en relación con el lugar de la literatura en la escuela y las posibilidades de su enseñanza. (Bombini, 2005 citado por Cuesta, 2006: 18-19)

Los trabajos de campo de Cuesta concluyen que se presentan otras prácticas de lecturas que no se amoldan al placer y a la comprensión de los textos, tal y como los concibe cierta tradición crítica y pedagógica. Por un lado, el disfrute y gusto de y por las obras sin que medie reflexión alguna; por otro, un trabajo con los textos que debe responder a ciertas interpretaciones prefiguradas por los docentes.

En sus observaciones se da cuenta que los jóvenes sí leen literatura, pero que sus recepciones tiene otras lógicas que no están consagradas ni legitimadas por la tradición, que se alejan de una concepción sobre lo "culto". Las intervenciones que los estudiantes hacen en una clase cotidiana de literatura, se presentan con argumentaciones que ellos toman de su mundo juvenil: vivencias del grupo de amigos, lo que ven en la televisión o en otros medios, etc. Ellos entretejen sus interpretaciones críticas con sus discursos juveniles, son receptores activos, las lecturas no los dejan impávidos sino que los mueve

y conmueve; tiene una posición frente al texto, que muchas veces el establecimiento escolar, profesoral y social no alcanza a comprender.

Por ello, cambiar la pregunta sobre las posibles dificultades con la lectura de nuestros alumnos, sobre su falta de motivación, sobre el placer que no encuentran en la lectura, por la liberación que no produce, por la pregunta acerca de sus modos de leer literatura, cuya respuesta es la afirmación de que sí leen pero lo hacen de una manera que aún no conocemos lo suficiente, es una invitación a reencontrarnos con nuestra tarea cotidiana. (54)

Las anteriores observaciones bien pueden complementarse con las apreciaciones de la profesora Beatriz Actis, quien considera que los docentes deben preocuparse por esa vida paralela a la escuela que la juventud experimenta a diario, invita a crear vínculos necesarios entre la cultura académica tradicional, la cultura de los alumnos y la cultural que se está creando en la comunidad social actual, porque hoy no es suficiente trabajar por una formación y aprendizaje significativo, la realidad exige un aprendizaje **relevante** (Actis, 2012: 10)²⁶, es necesario educar en criterios para que los chicos y chicas pueden elegir en medio de tantos desafíos de carácter académico, tecnológico y social a los que se enfrentan.

Las experiencias de vida que tienen los jóvenes fuera de la escuela está habitada por objetos impresos diferentes a los libros y periódicos: carteles, grafitis, publicidad. Donde otras formas de prácticas letradas vernáculas²⁷ conviven con las lecturas convencionales y hegemónicas. Y donde se multiplica en cantidades exageradas la publicación de todo tipo de textos, con su correspondiente difusión. Es en medio de este panorama, que desborda la capacidad de recepción de cualquier persona, donde la escuela intenta formar lectores de literatura. Por eso las palabras de Roger Chartier son un buen camino a seguir en medio de ese torrente informativo que no da tregua a los sentidos:

Leer para aprender, pero sabiendo que existen conocimientos que no se encuentran encerrados en las páginas de los libros; aprender a leer, pero trazando el propio camino de uno en la selva o los jardines de los textos: tales son, hoy en día, las advertencias que

²⁶ Al respecto es interesante el artículo del periódico *El País* titulado: **La deserción escolar en América Latina ya no es una cuestión de pobreza**, que recoge un estudio que adelantó el Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL). La principal conclusión a la que llega es que el aburrimiento o desinterés previo facilita la decisión cuando aparecen otros obstáculos; de ahí la necesidad, según los especialistas, de conectar aprendizaje y vida cotidiana (Aunión, 2013).

²⁷ Esta categoría corresponde al concepto de literacidad vernácula definido como: “Aquellas prácticas letradas que tienen su origen en la vida cotidiana de la gente y que no están reguladas por las reglas formales y los procedimientos de las instituciones sociales dominantes.” (Zavala, 2009: 31)

nos dejan un elefante “seco de carnes” y un cordero que tenía “la barriga grande y las ancas largas. (Chartier, 2008: 37)

El profesor Carlos Sánchez Lozano al responder a la pregunta *¿Por qué los jóvenes no leen?* intenta describir las características lectoras de los chicos y chicas colombianos, al respecto considera que sí son lectores, pero que tienen unos modos particulares de llevar a cabo esta actividad que estaría en contravía de un modelo que se ha impuesto desde el mundo académico y de las letras. Este perfil lector estaría guiado por un canon móvil donde es tan apasionante leer a Paulo Coelho como a Franz Kafka. Sánchez considera que los docentes deben *acompañar* para que se formen lectores adultos. Su descripción de un joven lector actual, junto a lo expuesto anteriormente nos hace pensar en la necesidad de otras prácticas de lecturas literarias:

Cada joven es un lector único y resemantiza de un modo personal lo que lee. Los jóvenes –en un sentido- no son “lectores críticos”, objetivos, pues lo que buscan en los libros es un “yo” sincero que les hable a “ellos” como sujetos exclusivos. (Sánchez Lozano, 2005)

Acaso esas lecturas tan singulares que realizan los jóvenes, no señalan la relación entre sus conocimientos de mundo y lo que los textos les dicen; acaso no intentan encontrar un territorio común para poder entender esos discursos de ficción. O acaso no despliegan sus repertorios particulares para interactuar con los repertorios escritos. Si bien en las obras está proyectado un lector implícito, unos repertorios que deben hacerse explícitos en la actualización de los textos; los lectores siempre desbordarán, alterarán este sueño del autor. La obra literaria siembra inquietud y los receptores la pervierten con sus interpretaciones. Gustavo Bombini nos recuerda el papel formador de la literatura:

A la hora de pensar en reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura, cabe preguntarse cuál es el lugar que la escuela media le reserva a esta práctica cultural específica, en qué sentido la escuela advierte hoy el papel fundamental que tiene a la hora de construir representaciones, de proponer vínculos, de propiciar ciertas escenas iniciáticas de amplio impacto en la vida de los sujetos, en torno a sus relaciones presentes y futuras con los objetos más complejos de la cultura letrada. (Bombini, 2006: 71)

Un buen ejemplo de las nuevas maneras de leer en el mundo juvenil son los *best sellers*, tan populares hoy entre la población de todo el mundo y especialmente entre la juventud. Las opiniones sobre estas prácticas lectoras no son unánimes, por ejemplo para la profesora Ana M.^a Margallo son “lecturas vivas” (2009: 221) porque los chicos

llegan a ellas de forma voluntaria, decisión que no está mediada por la institución escolar y literaria sino más por un circuito comercial y editorial²⁸; aquellas lecturas se convierten en los referentes literarios que comentan y recomiendan a sus compañeros.

Margallo reconoce que, en general, se le presta poca atención a este fenómeno lector juvenil. Sin entrar a discutir y definir qué es la literatura, considera que el paso que hacen los jóvenes por estos textos narrativos de ficción, pueden ser la antesala de otras lecturas de más calidad, de más valor literario. Una de las razones que esgrime para explicar porque esta literatura es tan atractiva, es que diluye las barreras entre las edades, unificando la edad de recepción²⁹.

La profesora concluye en su artículo que si la lectura de *best sellers* contribuye a que los estudiantes se sientan lectores, a moldear su autoimagen y a participar de una comunidad lectora, se debe reconocer su aporte a la educación literaria. Pero a renglón seguido advierte sobre dos riesgos que se pueden correr. Uno: que los lectores débiles no tengan otras referencias y limiten sus horizontes de lecturas a textos de la industria del entretenimiento. Dos: escolarizar estas lecturas, ellas deben permanecer en el ámbito personal y ofrecer esparcimiento. Y cierra así: “Asumir el papel de mediador implica saber mantener el equilibrio sin caer en ninguna de estas dos tentaciones” (237).

Otra experiencia de lectura juvenil masiva es la que realizan las estudiantes que consumen novelas dirigidas a chicas, con protagonistas femeninas y de autoría casi exclusivamente femenina, y que se denomina *chick lit* traducido como “lite de tías” [sic] (Olid, 2009) y cuyo origen se remonta a la publicación de *El diario de Bridget Jones* (1996), de Helen Fieldin.

Así como Margallo busca explicaciones para el éxito de los *best sellers* entre la juventud, Isabel Olid se pregunta qué es exactamente lo que están leyendo las adolescentes y porque son tan fieles a este género literario. Un primer elemento son los

²⁸ Algo que demuestra la gran acogida de los *best sellers* es que el poder sobre la lectura ya no lo ejerce única y exclusivamente la institución literaria, sino que se ha desplazado hasta el mundo del entretenimiento. Es una de las conclusiones del documental *Superventas. La receta del éxito*. Emitido por Televisión española, en su espacio La noche temática del 18 de abril de 2011.

²⁹ Al respecto son muy interesantes los argumentos de David Viñas Piquer, sobre el género *best seller*, él considera que estos textos pertenecen al campo del género analógico, donde la recepción lectora es definitiva para ubicarlos en cierto tipo de tradición literaria, dice: “Llegados a este punto se comprende que la extrañeza de ese fenómeno extraño que es el *best seller* haga que únicamente una lógica tan peculiar como la que explica la configuración de los géneros analógicos pueda prestar argumentos, en clave de género unitario, de las obras consideradas superventas. Y es que si no hay ninguna regla temática ni formal que permita identificar una obra literaria como *best seller* sólo queda acudir a un nivel puramente pragmático para encontrar una posible determinación genérica. Es una cuestión de *uso* de la literatura.” (Viñas Piquer, 2009: 33)

diseños de las portadas con colores estridentes (fucsia, verde pistacho) que llaman la atención y atraen a las chicas. En cuanto a las temáticas son muy cercanas a sus intereses: el amor, la amistad, conflictos con sus padres; pero la apariencia física, el buen gusto al vestir, son elementos muy importantes para que las adolescentes tengan una identificación de entrada con la protagonista, que por lo general es la narradora en primera persona, acortando más la distancia con sus lectoras.

Y también, tal como para Margallo la literatura popular es una presencia ineludible entre los estudiantes, también lo es la literatura *chick lit*, para Isabel Olid. Pero ambas coinciden, explícita o implícitamente, en que la escuela o sea los docentes deben exponer a sus lectores/as a un abanico amplio de textos literarios, para lograr no sólo ampliar los repertorios lectores sino confrontar géneros literarios, que en opinión de ambas autoras no se destacan por su calidad literaria, con aquellos que les proponen caminos de mayor complejidad temática y estilística, y así formar en una lectura crítica, propositiva y creativa.

En relación al consumo de libros de la literatura popular y masiva, el estudio de Charles Sarland (2003) con estudiantes de una pequeña ciudad de Inglaterra, aplicó su estudio a dos grupos de alumnos, uno con edades entre 11-12 años (7º grado), otro entre 14-15 años (10º). Al interior de cada equipo de trabajo había subgrupos diferenciados por sexo y niveles académicos (alto, medio y bajo). El trabajo se desarrolló fuera de la clase, los chicos y chicas se ofrecieron voluntariamente y escogieron los libros que leerían. La metodología utilizada en la investigación fue de enfoque cualitativo, en la que el investigador recogió la información mediante entrevistas y discusiones sobre las lecturas seleccionadas, que en su totalidad eran novelas o relatos de ficción.

Su trabajo también indica que los estudiantes con un alto nivel académico son mejores lectores en cuanto a interés y cantidad de textos leídos; aunque no establece una relación directa entre aprovechamiento académico y la recepción de las obras, esto significa que los comentarios y las respuestas más agudas, no siempre las dan los estudiantes que pertenece a los niveles académicos altos. Sarland argumenta que su noción de “respuesta” es bastante amplia y en ese sentido recoge emociones, creencias y valoraciones de los chicos respecto a sus lecturas, porque para él: “la respuesta es un aspecto de otro campo más amplio que es la elaboración de sentido cultural.” (2003: 57).

En las conclusiones Charles Sarland, presenta las dos vertientes de su estudio, una de las cuales es proponer que las obras de tradición popular, como por ejemplo, las de terror o las novelas románticas, a pesar de no inscribirse en la alta cultura, brindan experiencias de lectura tan valiosas como las obras canónicas, porque a partir de ellas los chicos elaboran sentido de cultura. Y es que para este autor lo cultural pasa por dar significado y valor; compartir conocimiento, opiniones, prejuicios, y esbozar una respuesta emocional ante artefactos culturales (Sarland, 2003: 18) Su estudio involucra factores ideológicos, afectivos y culturales que aparecen en la relación que se establece entre jóvenes y textos de ficción.

1.8. Lecturas literarias: propuestas desde el ámbito colombiano

Los estudios sobre la didáctica de la literatura y específicamente sobre la formación lectora, presenta dos tendencias principales. Una está basada en las inferencias hechas a partir de las *lecturas* realizadas por niños y jóvenes (Díaz-Plaja, 2009: 129). Para su análisis se utilizan los postulados de la estética de la recepción o los trabajos de Umberto Eco, así como los estudios anglosajones sobre la construcción del lector. Se interesa por conceptualizar y delimitar conceptos como lector ideal, competencia literaria; su método es de tipo deductivo.

En contraste, la segunda tendencia es inductiva; parte del análisis del *lector real* más que de las lecturas y se sitúa en una vertiente sociológica (Díaz-Plaja, 2009: 129). Claro ejemplo es la presentación que se hizo sobre los estudios llevados a cabo en Francia. Este enfoque combina análisis cuantitativos y cualitativos, se interesa por indagar sobre motivaciones de los receptores, sus historias lectoras, los efectos sobre sus vidas, acompañantes, afectos o rechazos.

La línea que parte de las diferentes teorías de la lectura es la más difundida, al menos en el ámbito de la investigación sobre la formación lectora y literaria en Colombia. Como es el lugar donde aplicaremos nuestro estudio de campo, nos parece relevante conocer el desarrollo de la didáctica de la literatura en este contexto.

En términos muy generales, en los estudios en Colombia existe familiaridad con unas afirmaciones a priori que invitan a leer más para ser mejores ciudadanos. También se dan derroteros teóricos y pedagógicos para que sirvan de guías a los docentes para formar lectores críticos. A continuación presentamos algunas de estas aportaciones, nos

centramos en las más significativas que son una muestra representativa del estado de la cuestión de la investigación en didáctica de la literatura en Colombia.

Al hacer una lectura de los libros y artículos recientes publicados en Colombia sobre el tema de la lectura literaria en la escuela encontramos una casi omnipresente influencia de las teorías de la recepción en las reflexiones y propuestas que se dirigen a los docentes. Una de estas disertaciones la leemos en el artículo *Presupuestos teóricos para una didáctica de la literatura en la secundaria* (Mayorga, 1992) de Carolina Mayorga, enumera una serie de consideraciones para la enseñanza y el aprendizaje de la literatura en los grados de secundaria; a partir de una caracterización de los ciclos vitales de los/as jóvenes, presenta posibilidades de trabajo con las obras.

Para ella el énfasis que se debe hacer en los procesos de formación literaria de los aprendices, se centra en la relación texto-lector y en la experiencia del goce, sin por ello descuidar la experiencia intelectual de los estudiantes. Recogiendo a Hans Robert Jauss, Mayorga subraya que la primera experiencia estética con el texto literario está relacionada con el efecto que produce en el lector. Esta vivencia no se debe ubicar en el significado de la obra, o en la intención del autor, sino en el lector. Lo anterior resume lo que podría ser el proceso de aprendizaje de la literatura en el aula: “Un acto comunicativo y una experiencia, tanto emocional como intelectual, en que la clase no se padezca sino que se disfrute” (Mayorga, 1992:51).

Otro trabajo de Gloria Marlén Rondón Herrera se considera la estética de la recepción en el aula: “una opción que permitiría avizorar nuevos horizontes para la comunidad educativa en la relación con el libro, la lectura y la literatura” (Rondón Herrera, 1999: 396). Para la profesora Rondón esta propuesta nutre la dimensión estética de la literatura porque estudia la obra literaria como un objeto lingüístico y artístico. Luego presenta cinco principios de esta teoría. Interesa resaltar el que caracteriza al lector como un sujeto activo y definitivo para la construcción del sentido, dice:

Es este lector quien verdaderamente permite que el texto adquiera sentido en su estructura y en su significado, es quien descubre la intencionalidad del autor. La estética de la recepción busca entonces un sujeto lector auto reflexivo, que trasciende el texto alejándose de una función didáctica o moralizante a una función estética. (1999: 399)

La reflexión continúa subrayando la importancia que tiene este enfoque al darle un papel activo al lector/a- entiéndase alumno/a- se vislumbra así la posibilidad de

mejoramiento en los procesos de comprensión e interpretación de lectura, una de las mayores debilidades en la formación académica de los/as jóvenes en el país.

En *Crítica, literatura y pedagogía. Presupuestos y caminos posibles* (Figuroa, 2001), Cristo Rafael Figuroa hace un balance de los desplazamientos teóricos y críticos de los estudios literarios, más centrados hoy en los lectores y lecturas que en los textos, reivindica “el papel renovador de la teoría de la recepción estética en el pensamiento crítico contemporáneo” (12) porque le da la oportunidad a los receptores de construir la significación; para el profesor Figuroa este sería uno de los presupuestos y caminos posibles para una pedagogía literaria en tanto implica una nueva relación entre maestro/a – alumno/a, más democrática e igualitaria, porque la teoría de la recepción le da la oportunidad al otro/a de interpretar, de tomar la palabra.

En consecuencia, es prioritario para los maestros, y por tanto, para los alumnos, asumir de una vez por todas, la literatura como experiencia vital y como posibilidad de interacción con el otro, camino que no sólo desacraliza los significados impuestos, sino que permite realizar la vocación humana del diálogo constructivo y respetuoso de las diferencias. (16)

Especial atención merecen otros autores que resaltan que la interpretación literaria no es libre ni depende absolutamente del lector, sino de la interacción entre este último, el texto y los referentes culturales particulares, necesarios para crear sentido (Cárdenas Páez, 2005) Postulan así la lectura literaria como un contrato entre el enunciador del texto y su lector, este último tiene ventajas para salir victorioso de este juego (Jurado Valencia, 2008). Y aún contamos con otra propuesta de lectura literaria que reivindica la recuperación de una actitud clásica, entendida como la construcción y consolidación de imaginarios sociales y capitales simbólicos, respectivamente. En una posición lectora más personal se propone una lectura clásica de las obras: "es decir lectores capaces de rumiar, de danzar y de sentir el texto" (Ojeda, 2005: 41).

En estudios más recientes hay una tendencia a presentar propuestas de intervención didácticas más concretas en el campo de la lectura literaria en la escuela. Es el caso de la tesis doctoral *Fundamentación de una estrategia didáctica basada en la teoría de la abducción, la hermenéutica y el diálogo de saberes, para la formación de profesores investigadores en la educación básica, media y superior* (2012) de la investigadora Mónica Moreno, ella se interesa por las verdaderas posibilidades de una lectura crítica, comprensiva e interpretativa del texto ficcional. Encuentra respuestas en una didáctica de la lectura literaria que pase por las lecturas literales, abductivas y

simbólicas. Esta "mirada tripartita" (6) hace posible abordar los textos literarios en la secundaria desde aspectos formales y semánticos, y desarrolla procesos de comprensión e interpretación (7). La abducción como actividad lectora, que se debe formar en la escuela, permite que los estudiantes construyan hipótesis sobre los posibles sentidos de sus lecturas, aquí se encuentra su gran potencial formativo para una educación literaria.

Otra propuesta la encontramos en la posibilidad de leer los textos literarios aplicando una pedagogía centrada en el diálogo entre ellos (Jurado Valencia, 2008: 90). La ambigüedad y connotación semántica que posee la literatura es propicia para formar lectores críticos, ésta es la tesis del profesor Jurado. Este proyecto se concreta trabajando con el hipertexto; el estudiante así no sólo disfruta de la historia que se narra, sino que puede establecer cómo el escritor produjo su texto. Para Fabio Jurado en el género del minicuento³⁰ existe un potencial pedagógico para desarrollar esta propuesta de lectura intertextual o lectura comparada.

Hemos expuesto algunas ideas y aportes que desde la academia se vienen realizando sobre la didáctica de la literatura, es bueno aclarar que en Colombia este campo de investigación es todavía incipiente en comparación, por ejemplo, con Argentina y España. Nos resta decir que se perciben avances con respecto a las consideraciones sobre lectura literaria.

Los primeros textos que citamos eran muy explícitos en presentar categorías teóricas para aplicar en la formación lector: experiencia de goce, lector auto reflexivo, construir la significación, interacción para encontrar los diferentes sentidos del texto, se exponían como las guías para trabajar con los jóvenes en el aula. Los dos últimos trabajos citados ya avanzan a propuestas didácticas donde se apunta a un enfoque metodológico de corte hermenéutico a través del trabajo con la abducción (Moreno, 2012), y un trabajo hipertextual para formar lectores críticos. (Jurado, 2008).

1.9. A manera de síntesis

Después de esta exploración en algunas investigaciones de académicos de diferentes procedencias (algunos con un pensamiento ya distante en el tiempo), podemos decir que

³⁰ En la Revista Ekuóreo, pionera en la difusión del minicuento en Colombia y Latinoamérica podemos leer una breve y profunda definición de este género: "Luego vendrían otros minicuentistas como Adel López, Jorge Gaitán Durán, Jorge Zalamea, Manuel Mejía Vallejo, Alvaro Cepeda Samudio y Jairo Anibal Niño. Nuevos escritores asumieron a partir de las décadas del setenta y ochenta, la necesidad de narrar en un texto mínimo los grandes problemas del hombre contemporáneo." (Bustamante & Kremer, 2003)

la lectura es una práctica ya establecida en las comunidades o sea una práctica social, posee un estatuto en cuanto está presente en los currículos escolares y en otros entornos institucionales; y que en el amplio campo lector y de lectores la literatura ha tenido un protagonismo de primer orden. Esto es un hecho.

Un primer aspecto que se evidencia en todas las opiniones es el deseo de reivindicar la lectura literaria como una práctica placentera y esto implica ubicarse más allá de las restricciones escolares o de la académica como la crítica literaria. Una derivación de esta perspectiva es el reconocimiento de la lectura como una práctica que tiene muchas maneras de expresarse en el espacio y el tiempo; hoy en día se están transformando radicalmente los modos de leer. De alguna forma se reclama la libertad lectora, restringida por una tradición que se ha erigido como la poseedora de la verdad sobre lo que es leer, esto quiere decir sobre las formas de interpretar los textos, en especial las ficciones narrativas.

Una segunda cuestión tiene que ver con la capacidad intertextual o interactiva que los textos literarios poseen. Si bien entre los géneros literarios clásicos encontramos "ecos" de un poema en una novela o drama o viceversa; los desarrollos contemporáneos de las otras artes, las ciencias y las tecnologías están obligando a plantearnos como docentes un entrecruzamiento con estos otros campos del conocimiento. Y otra expresión de estas relaciones es la que se denomina la literatura comparada que relaciona obras de distintas procedencias ya sea por su género, geografía o época. Este diálogo amplio entre textos y campos del conocimiento pueden dar una mayor participación a los lectores.

Son precisamente los lectores, quienes en el fondo preocupan a todos estos académicos y académicas. Los llamados a una lectura inferencial en el plano cognitivo. La insistencia en una lectura del gusto y el placer en las experiencias de quienes leen. La preocupación por indagar por las nuevas maneras de comprensión e interpretación en realidades globalizadas y sociedades interculturales o inequitativas, todas estas son expresiones de una búsqueda por formar a quienes hacen vivir la lectura cuando las llenan de sentido en el acto de leer: los lectores y en nuestro caso los jóvenes que están en las aulas.

CAPÍTULO 2

MARCO TEÓRICO

Esta segunda parte del trabajo expondremos nuestros referentes teóricos, que si bien aparecen por separado guardan una estrecha relación en tanto los cuatro apartados giran alrededor del papel de los docentes en la formación literaria de sus estudiantes. Para ello desarrollaremos cuatro secciones: a) didáctica de la literatura; b) repertorios y acto de recepción; c) lectores y lectoras; y d) los docentes como mediadores.

Cada uno de estos temas es muy amplio y será preciso acotar aquellos aspectos que tienen relación directa con la lectura literaria de jóvenes aprendices como: criterios de selección del canon, propuestas para abordar las lecturas literarias, entre otros aspectos. Respecto a la mediación docente se describen las funciones y competencias que pueden ser más relevantes para una intervención pedagógica, teniendo en cuenta las nuevas exigencias que plantean las prácticas lectoras de los jóvenes. De la teoría y crítica literaria denominada Estética de la Recepción recogemos algunas de sus categorías para elaborar una transposición didáctica al ámbito de la didáctica de la literatura, estas son: repertorios, indeterminaciones y horizonte de expectativas. Finalmente exponemos las funciones que cumplen los lectores y lectoras en la puesta al día de los sentidos de los textos, es por ello que también indagamos en potencialidades didácticas de los géneros narrativos como el cuento y la novela en la formación literaria de los estudiantes. Es así como la lectura literaria en el escenario escolar se presenta como una actividad compleja en tanto no depende sólo de la voluntad de lo que el docente considera mejor para formar como lectores a sus estudiantes, ni de la buena disposición de los escolares en la recepción lectora; otros factores y actores sociales determinan la puesta al día de las obras de la literatura y su circulación en la escuela.

2.1. DIDÁCTICA DE LA LITERATURA: De la enseñanza de la literatura a la educación literaria

Cuando hablamos de la didáctica de la literatura (nos tomamos esa libertad, ya que siempre aparece como didáctica de la lengua y la literatura) estamos mencionando al menos dos ámbitos que confluyen en estos estudios y prácticas. De un lado, el de la disciplina, en este caso la literatura, pero sería más preciso decir de las teorías y críticas

literarias que tan definitivas han sido al momento de explicar los modelos pedagógicos utilizados y aplicados en las aulas de clase de secundaria.

En opinión de T. Colomer este campo tiene múltiples consecuencias en los planteamientos didácticos (1996: 129); para C. Lomas, la diversidad de enfoques y perspectivas de la ciencia literaria contribuye al desacuerdo de los fines y métodos de la educación literaria (1996: 22). Por otra lado, se encuentra el campo pedagógico una de cuyas tareas más exigentes es traducir o convertir el conocimiento científico en un conocimiento que se pueda enseñar, sin detrimento del primero, pero cuidando que sea comprensible para los noveles aprendices. Al respecto recogemos las palabras de Y. Chevallard:

La transposición didáctica tiene lugar cuando pasan al saber enseñado elementos del saber... El saber enseñado debe estar suficientemente cercano al saber sabio, a fin de no provocar la desautorización de los académicos... igualmente el saber enseñado debe aparecer como algo suficientemente alejado del saber banalizado en la sociedad. (1997: 8, 10, 11)

Es importante señalar que cualquier didáctica específica implica un objeto de estudio donde se da una relación ternaria: **docente** ↔ **saber** ↔ **alumno**. Hay aquí un sistema didáctico (Chevallard: 1997), que muestra y demuestra que este campo reviste un alto grado de complejidad por los ámbitos del saber y sujetos que intervienen en la enseñanza literaria. Nos hemos propuesto transformar algunos conceptos de las teorías de la recepción en criterios pedagógicos para una educación literaria en niveles de secundaria. Hacer así sólo una parte del trabajo de transposición didáctica, ya que su prueba fundamental se juega en la vida cotidiana de las aulas de clase.

La didáctica de la literatura es un campo de conocimiento que tiene unos antecedentes en prácticas específicas e históricas de la escuela. Si bien es arriesgado hacer generalizaciones en este ámbito, existen unas líneas comunes que se presentan en distintos países de Occidente cuando se indaga sobre las maneras de enseñar la literatura en la escuela. Hemos recogido estudios de académicos donde existen ante todo coincidencias en su descripción sobre pedagogías que han formado a los lectores de literatura. Este acercamiento nos permitirá contextualizar y comprender un panorama general sobre el proceso que va de la enseñanza de la literatura a la educación literaria. Otra forma de describir e interpretar estos procesos didácticos es la relación que establece A. Mendoza, entre evolución de las prácticas didácticas de los docentes y el

esquema de comunicación, que según ciertos momentos históricos ha hecho énfasis en uno u otro de sus componentes.

La evolución de las creencias del profesorado sobre la materia de literatura y de las metodologías empleadas en el contexto del sistema educativo ha seguido un proceso que curiosamente se corresponde con los componentes del esquema de la comunicación (a pesar de que en la comunicación literaria las relaciones entre agentes y componentes resulten muy peculiares). Esta evolución ha ido centrándose, como si siguiera un recorrido paralelo, en los sucesivos componentes de un escueto esquema que recuerda el mismo esquema de la comunicación: **AUTOR**----->**MENSAJE/TEXTO**----->**RECEPTOR/LECTOR**. Esta sucesión permite comentar la evolución de la concepción didáctica, según la atención prestada a cada uno de los elementos del escueto esquema de comunicación que se comenta. (Mendoza, 2004: 42-43)

2.1.1. Modelo retórico

Tres son las etapas o momentos que se reconocen en la evolución de la enseñanza literaria, con sus correspondientes modelos o enfoques didácticos. (Colomer, 1996; Ballester, 1999; Lomas, 1996; Núñez, 2004a). El primer momento tuvo como objetivo principal formar a los jóvenes en el *arte del discurso* (Prado, 2004). Sus rasgos distintivos fueron el predominio de los estudios poéticos y retóricos que dotaban a los estudiantes de una educación clásica, donde se practicaba la lectura silenciosa “ya que, al estar destinada sobre todo al conocimiento de Dios y la salvación del alma, los textos han de ser interiorizados, pensados e, incluso, memorizados” (Jover, 2007: 18).

El primer modelo se identifica con el aprendizaje del discurso oral y escrito. Modelo que va desde la edad media hasta finales del siglo XIX. Preparaba para el futuro profesional, quien adquiriría un bagaje no tanto literario como de expresiones correctas y elegantes que lo distinguían como un buen ciudadano (Ballester, 1999: 93). Gabriel Núñez Ruíz en su artículo *Historia de la educación literaria en el mundo hispánico* (2004a) reconoce también que este enfoque inicial tuvo como propósito fundamental formar a los jóvenes en la retórica, entendida ésta en dos dimensiones:

El modelo que denominamos retórico consistió básicamente, y hasta mediados del siglo XIX aproximadamente, en el aprendizaje de las reglas del buen decir y de los principios que habrían de guiar a los escolares en el momento de componer obras literarias; y a la vez, en la consagración y canonización de los clásicos grecolatinos como ejemplos a los que imitar a la hora de escribir o hablar bien. (2004: 37)

Respecto a la cita anterior, Louis Not en su libro *Las pedagogías del conocimiento* (2000), señala como una práctica de los métodos tradicionales lo que

denomina una didáctica del libro, cuya función principal sería heteroestructurar³¹ el conocimiento. En uno de sus apartados se detiene en una pedagogía cuyo centro de interés se ubica en la lectura de las obras clásicas, que servirán de modelos culturales a los estudiantes. Alain, el pedagogo al cual hace referencia, coloca en el centro de sus preocupaciones educativas “la experiencia de los signos y de las obras” (49) Las grandes obras son como espejos en los que el niño se ve “magnificado y purificado”, por tanto hay que presentarles estos espejos” (Citado por Not, 2000:51).

2.1.2. Modelo historicista

Con la invención de la imprenta en el s. XV y la lucha por los estados nacionales (s. XVIII) se liberalizan las formas de acceder a los libros y de escoger las lecturas. Los súbditos se alejan de la potestad del rey y los creyentes de la tutela de la iglesia; tanto la monarquía como la institución eclesial detentaban el poder sobre lo escrito, su producción y circulación, y escogían los contenidos que se deberían conocer. (Jover, 2007). Las nuevas naciones americanas encontrarán en su literatura un arma de combate y reivindicación, no es gratuito que muchos de los novelistas del siglo XIX en América Latina se hayan concebido como escritores y políticos, sus novelas dieron cuenta de los conflictos de los pueblos y perfilaron un sueño de nación que se identificaba, la mayoría de veces, con el pensamiento liberal europeo y el desarrollo del incipiente mundo industrial (Rama, 2004).

Para Francisco Rincón la iniciación a la literatura se producía por el camino de la historia literaria (1993) Teresa Colomer ha denominado a esta nueva matriz, Posesión del patrimonio histórico (1996), para Ballester es el Patrimonio histórico y colectivo (1999). O modelo historicista para Prado (2004). Enfoque generalizado desde el siglo XIX hasta la década de los años setenta. Que permitía el conocimiento de la literatura nacional como una historia literaria que se desplegaba sobre el eje cronológico de las obras artísticas. Se realizaban lecturas de obras completas o fragmentos de los escritores más representativos de los países, seguidos de una serie de ejercicios de refuerzo.

³¹ Se entiende por teoría de la heteroestructuración aquella donde los saberes son estructurados por el profesor (lección magistral). Donde el docente transforma al alumno y prima la acción de un agente exterior. www.ite.educacion.es/formacion/materiales/

En Colombia por ejemplo, se aplicaba una metodología inductiva que va de las literaturas nacionales, pasando por la latinoamericana, llegando a la española, para cerrar con la literatura universal. Los estándares básicos, que son las directrices del Ministerio de Educación Nacional (2003), dirigida a todas las instituciones educativas del país, todavía hoy funcionan con este orden geográfico y diacrónico.

No obstante estos cambios y avances, la enseñanza de la literatura tiene como sustento teórico y pedagógico el canon de las literaturas nacionales que se delinearon a finales y principios del siglo XIX y XX y que han permanecido prácticamente hasta el día de hoy. En medio de esto se produjo un divorcio entre el placer de leer y la clase de literatura “tediosa”, a menudo alejada de los textos; parecía que el objetivo fundamental fuera memorizar las características de los movimientos literarios, así como la biografía y las obras más relevantes de los autores más sobresalientes del pasado literario nacional (Jover, 2007: 22).

En lo que respecta a la aplicación de este modelo en el aula de clase, los estudiantes leían y recibían información sobre los poetas y prosistas más representativos de la tradición literaria nacional, así como conocían las características de sus obras. Con el propósito de construir un espíritu de identidad con sus naciones. Desligada de la lectura literaria, que acaso se hacía a través de fragmentos de las obras (Jurado, 1998).

2.1.3. Modelo de comprensión e interpretación de los textos

Como sabemos las tendencias ideológicas (entre ellas las educativas) conviven, nacen, renacen, cambian, se hibridan, etc. Es así como en el siglo XX el modelo historicista empieza a ser remplazado por una visión estética y artística como base de la formación literaria y cultural de los alumnos en las instituciones (Jover, 2007: 43). El lenguaje en uso, es decir un modelo pragmático se abrirá y conquistará un espacio que aún hoy no se abandona (Ballester, 1999). Acaso se ha enriquecido con las psicologías cognitivas y el desarrollo de las teorías del lenguaje. Aunque perviven en estas nuevas maneras de enseñar rastros del pasado reciente.

La educación lingüística y literaria de los institucioncitas estuvo encaminada al mejor conocimiento y uso de la lengua materna, sustituyendo las prácticas escolares basadas en la gramática y en la historia de la literatura por la enseñanza de la lengua y la literatura al servicio de la educación idiomática y estética de sus alumnos” (44)

Con respecto a enseñanza de la literatura, Josep Ballester en su libro *La educació literaria* (1999) reconoce que en los años setenta se vivió una profunda crisis de este campo formativo, que se podría resumir en una pregunta: ¿cuál es la finalidad que cumple la enseñanza literaria? (93). Refuerza esta cuestión un hecho notorio: las humanidades como área de formación han sido desplazadas por el conocimiento científico y tecnológico, ya no disfruta de su otrora esplendor (Steiner, 2006). En esta misma línea, Jover afirma que con el desarrollo tecnológico y la expansión de los medios de comunicación, las humanidades pierden su papel protagónico en la formación de las nuevas generaciones, para dar paso a los saberes científicos y tecnológicos. Jover concluye al respecto: “El fracaso de un modelo concreto de enseñanza de la literatura va ligado al fracaso de toda una manera de entender la educación” (2007: 23).

Este modelo contemporáneo corresponde al análisis e interpretación del texto (Colomer, 1996; Ballester, 1999; Prado, 2004). El desarrollo de las teorías y crítica literarias cuestionaron el modelo historicista que se aplicaba en la enseñanza literaria. Es así como en España se dio prevalencia a la formación lectora en primaria y el comentario de texto en bachillerato. Este último, inspirado en los estudios del estructuralismo y el formalismo. Pero lo que pretendió ser un espacio de familiaridad entre lectores y obras, pronto se convirtió en “modelos sofisticados y argots inextricables que convertían al estudiante en una especie de minusválido necesitado de la mediación del técnico experto en que había pasado a convertirse el profesor” (Jover, 2007: 23).

En el caso de Colombia, se redactaron los *Lineamientos Curriculares* en el año 1998; orientaciones generales que proponían una formación literaria a partir de una lectura intertextual de las obras narrativas de ficción, aplicando un enfoque comunicativo y pragmático del lenguaje, combinado con propuestas recogidas de la semiótica (Jurado, 1998). Estos nuevos rumbos indicaban lo importante que era tener en cuenta las necesidades formativas del alumnado, en tanto están dotados de capacidades cognitivas para interpretar la realidad, su pertenencia a comunidades y culturas con estilos propios los proveen de elementos para dar sentido a las obras literarias.

El desarrollo de este modelo hace énfasis en la relación que se establece entre textos y los lectores, o sea en la lectura, de acuerdo con el grado de sus competencias; así señalan P. Cerrillo y Sánchez Ortíz:

“En el proceso de recepción de la obra literaria, el lector “competente” puede relacionar el texto al que se enfrenta con textos anteriores ya conocidos por él, ya que “activa” su intertexto lector, es decir los conocimientos anteriores que forman parte de su “experiencia lectora.” (Cerrillo & Sánchez, 2012: 217)

Se evidencia así un desplazamiento que va de una formación retórica para imitar las correctas expresiones y formas de los clásicos, pasando por el reconocimiento del patrimonio cultural de las distintas naciones, donde lo importante es poseer una vasta información sobre las obras y los autores, hasta llegar a una lectura –apoyada en el intertexto lector (Mendoza, 2001)³² que proporciona conocimiento, identidad y ante todo placer. Ya en el año 1991 la profesora Colomer, ante la crisis del modelo historicista, planteaba la necesidad de: (Cursivas en el texto)

A la luz de los conocimientos actuales puede afirmarse que este nuevo marco deberá reemplazar definitivamente la concepción de una *enseñanza de la literatura* por la de una *educación literaria*, entendida esta tal como viene definiéndose en las nuevas corrientes didácticas, como la adquisición de una *competencia lectora específica* que requiere del reconocimiento de una determinada conformación lingüística y del conocimiento de las convenciones que regulan la relación entre el lector y este tipo de texto en el acto concreto de su lectura. (Colomer, 1991: 21-22)

En sus consideraciones sobre la justificación de la especificidad del área de Didáctica de la lengua y la literatura, A. Mendoza (2003, 2004, 2008) considera que no es apropiada la expresión *enseñanza de la literatura* ya que el hecho de su ‘enseñanza’ es difícil si no imposible, reducir un término y experiencia artística tan vasta y compleja; prefiere la denominación de *educación literaria* o *lecto-literaria*. También observa Mendoza que, habitualmente, más bien lo que se hace es informar sobre las obras y los autores; y señala que el propósito que los docentes del área debieran perseguir es formar a sus estudiantes para la recepción de textos y producciones literarias (2001). Josefina Prado resalta la formación y competencia literarias como el nuevo desafío para los profesores. Estos dos conceptos tienen una estrecha relación con los procesos que se activan en los estudiantes al momento de leer, comprender e interpretar las obras literarias (2004). Estamos así ante un escenario posible, donde los lectores descubren o recuperan en la literatura, su capacidad de brindar placer, proporcionar lúdica y recreación a través de sus juegos estéticos.

³² La definición de intertexto lector contempla la relación que hay entre el intertexto discursivo o intertexto de la obra —integrado por el conjunto de textos que están presentes en un texto concreto—y el intertexto lector, como componente de la competencia literaria y exponente de los saberes que ésta puede contener. Ambos intertextos se vinculan en la perspectiva de la recepción: el intertexto discursivo muestra las conexiones que contienen las obras y el intertexto lector las reconoce. (Cfr. Mendoza, 2001,2010).

La educación literaria contribuye a la formación en las competencias comunicativas; desde enfoques pragmáticos, se aprende a leer leyendo, (de Amo Sánchez-Fortún, 2003: 56) el estudiante comprende, valora y produce textos literarios. En esta actividad se quiere formar lectores competentes, aunque esta definición tenga un significado muy general, que es necesario matizar en cada realidad escolar. Lo importante es que:

... los contenidos curriculares se establecerán en virtud del desarrollo de estas aportaciones del receptor: saberes, habilidades, destrezas, estrategias y actitudes que éste activa durante la recepción literaria. Cada lectura permite afianzar y ampliar estos conocimientos personales, desarrollándose así la **competencia literaria** del aprendiz. (56)

Así mismo esta competencia se refiere al conjunto de saberes y estrategias que permite a los estudiantes leer las obras literarias y disfrutarlas (Núñez Delgado, 2012), esta actividad habilita a los jóvenes para conocer, comprender y compartir parte de la herencia cultural de la humanidad; por eso la educación literaria es básica porque proporciona fundamentos cognitivos, expresivos y estéticos a las personas para que ejerzan su ciudadanía, uno de cuyos derechos es a la educación y el acceso a las manifestaciones culturales.

Cuando Guadalupe Jover conecta escuela y lectura encuentra en ello una triple misión: enseñar a leer, consolidar hábitos lectores y compartir un imaginario colectivo (2007: 10); y explica que este cometido es la razón por la cual se ha remplazó el término *enseñanza de la literatura* por el *educación literaria*. La primera remite a las prácticas que ya se han expuesto en los modelos retóricos e historicistas. La segunda, todavía es un proyecto que busca el desarrollo de aquellos conocimientos, estrategias y actitudes necesarias para devenir lector competente y autónomo de (buena) literatura a todo lo largo de la vida (10). Es en relación a este último modelo de educación literaria que nuestro trabajo de tesis pretende hacer sus aportes, a través de indagaciones de campo, propuestas didácticas y reflexiones teóricas.

Preferimos hablar de modelos en plural, porque si bien encontramos en la producción bibliográfica de la didáctica de la lengua y la literatura líneas comunes y generales que orientan esta investigación, también reconocemos en las prácticas pedagógicas factores singulares, determinados por políticas educativas locales y nacionales. Recordemos que nuestras indagaciones están centradas en dos aspectos, la lectura literaria en secundaria y la mediación que los docentes hacen en la concreción de

los repertorios lectores. En la actualidad entendemos la lectura literaria como una actividad cognitiva, estética y de experiencias sensibles de los lectores y las lectoras. Este pensamiento es producto de los estudios académicos que hemos adelantado, pero también de nuestra experiencia docente de más de veinte años.

Esa mirada que hoy en día poseemos sobre el hecho literario en la escuela y sus posibles proyecciones no sería posible sin esa historia que hemos descrito a grandes rasgos. Los docentes y académicos tienen una gran responsabilidad en el dinamismo que encarna todo proyecto inacabado, como es la formación literaria de los sectores más jóvenes de la población.

2.1.4. Ideas que contribuyen a pensar en una didáctica específica

La didáctica de la lengua y la literatura como disciplina específica tiene una historia reciente; en la universidad española se consolida en el año de 1986. Esto significa que es un área que se imparte en las facultades de Formación del profesorado. Su entrada en la academia demuestra que es un ámbito de la pedagogía con un estatuto epistemológico propio, del cual se han derivado sus metodologías de trabajo, así como sus líneas de investigación.

En la universidad colombiana también encontramos esta didáctica en los planes de estudio de algunas facultades de Educación, Humanidades o Ciencias Sociales y sus correspondientes programas, por ejemplo: Licenciatura en Educación Español y Literatura de la Universidad de Antioquía; así como Licenciatura en Educación con énfasis en Humanidades: Español y Lenguas Extranjeras de la Universidad Pedagógica Nacional; Estudios Literarios de la Universidad Javeriana.

Partiendo de este reconocimiento académico, en este apartado del trabajo nos aproximamos a propuestas actuales sobre la didáctica de la lengua y la literatura. Pretendemos que nuestro trabajo se incorpore a las líneas investigativas vigentes, a partir del análisis de la relación entre **discentes-lectura literaria-docentes**, que se exploran y analizan en algunos colegios de secundaria de la ciudad de Cali, Colombia.

2.1.5. Didáctica: el desafío de las nuevas tecnologías

Desde otra perspectiva, pero continuando con la apertura al mundo de la formación literaria en la escuela, es innegable la influencia que en las prácticas lectoras

y de escritura tienen hoy en día las nuevas tecnologías especialmente entre la población más joven o sea entre nuestros estudiantes. También desde la educación literaria hay una gran preocupación por estos nuevos *modos* de aprendizaje, que escapan a la rutina escolar, pero que están siendo tan determinantes en los nuevos modos de leer y entender el mundo.

Para algunos especialistas hoy por hoy la enseñanza de la literatura se debate entre dos aguas (Jover, 2007). Una la considera inútil, innecesaria para la formación de personas en una realidad donde las capacidades tecnológicas son las imprescindibles. La otra, vive del pasado y quisiera recuperar la formación enciclopédica y elitista que caracterizó la cultura humanista.

En un mundo saturado por la información, aunque no necesariamente por el conocimiento, “la literatura no tiene el patrimonio del placer de la lectura” (Gutiérrez, 2010: 8). Este comentario en medio de una entrevista a Ernesto Escobar director de *Canal-L* -web especializada en elaborar videos y entrevistar a escritores-, llama la atención porque vuelve a plantear el problema de la lectura, que ya no se ciñe exclusivamente a las obras literarias y al formato libro tal y como lo conocemos.

Otra forma de expresar una idea similar sería: “El texto narrativo literario ha dejado de ser el centro privilegiado de atención (tanto a nivel de estudios como de prácticas) (Rodríguez, 2009: 18). Si bien creemos y defendemos la literatura, también se necesita una actitud de humildad que se traduzca en abrirse al mundo especialmente de los jóvenes, para poder conjugar deseos y realidades.

Las obras literarias siempre han mantenido relaciones intertextuales con otras obras y, por supuesto, también están presentes en las obras hipertextuales, porque siempre se producen, también, sucesivas interpretaciones y reinterpretaciones. Se trata de que el lector en formación llegue a saber contrastar las semejanzas entre un texto, su hipotexto y sus conexiones hipertextuales. Por ello, el texto literario es una excelente muestra, ya que permite la fusión o integración de referentes, perspectivas y recursos anteriores y actuales, implicando al lector en la reactualización de sus perspectivas y estrategias (Mendoza, 2012).

Los aportes que al respecto leemos *El lector ante la obra hipertextual* (2010) de Antonio Mendoza y Celia Romea son un buen ejemplo de las reflexiones que se vienen adelantando en la relación entre lectura, literatura y TIC (Tecnologías de la información y la comunicación). Por su parte, J. M. de Amo plantea:

“Estamos de acuerdo con Jonathan Culler (2004: 47) en que, si leer un texto determinado es ponerlo en relación con otros textos, parece posible entonces leerlo como si tratara, de alguna forma, de la literatura misma [...] Se teje, dentro de la obra, una red de referencias al universo literario al servicio de la reflexión acerca de la tradición literaria y de sus convenciones.” (de Amo, 2012: 104)

También en este volumen, Isabella Leibrant desarrolla el tema de la lectura y la escritura en el mundo hipertextual³³. Sus ideas giran alrededor del lector frente a los hipertextos, en ellos se conectan imagen, sonido y video con las obras literarias. Para la autora es la oportunidad de nuevas aproximaciones a la comprensión lectora, que requiere de docentes que integren estas posibilidades de conexiones virtuales, más allá de la consideración superficial de que los las nuevas tecnologías sólo transmiten información. Y C. Romea señala:

“Los cambios tecnológicos de los últimos años y su accesibilidad cada vez más universal ofrecen unas oportunidades de comunicación y de aprendizaje revolucionarias. Nunca, antes, la información fue posible para tanta gente a partir de un clic. Es un reconocimiento que no podemos obviar. Eso nos ha de hacer repensar la educación y obrar en consecuencia. Hemos de tener en cuenta la manera en que se alfabetizan o pueden alfabetizarse nuestros jóvenes, porque el acceso a la información, a la cultura y a la posibilidad de expresarse y de comunicar ya no es patrimonio de unos pocos depositarios del conocimiento, con superioridad para dirigir y ordenar el pensamiento de toda la población. Ahora se puede acceder a conceptos en medio de la entropía y recibir el conocimiento en forma rizomática, porque el acceso a la información libre no tiene líneas de subordinación jerárquica, sino que, cualquier elemento puede afectar o incidir en cualquier otro (Deleuze y Guattari, 1972: 13), sin ningún sentido de relación, o de orden, por lo menos, aparente.” (Romea, 2012, pág. 249)

El profesor Mendoza justifica la ampliación del concepto de hipertexto a una cualidad que se presenta en los textos cualquiera sea su formato: impreso, virtual o multimedia (2010, 2012). Se trata de la presencia de otros discursos en el texto que se está leyendo. Un texto literario, que es el objeto que nos interesa, no se escribe y lee desde la nada. Su escritura y lectura estarán determinadas por la presencia de otras “voces” (Bajtín, 1986), de referencias a otras obras literarias o de otra índole. En lo que se ha denominado intertextualidad (Kristeva, 1974; Genette 1989) e hipertextualidad³⁴.

³³ Leibrandt define la hipertextualidad como: “la interconexión digital de la lengua, la escritura e imagen que requiere nuevas estrategias de lectura y competencias receptoras y productivas del texto.” (Leibrandt, 2010: 137)

³⁴ “La lectura de un texto remite a otras experiencias de lectura, o simplemente a otros textos. El hecho hipertextual –referido a las producciones de la hipertextualidad como modalidad transtextual, según la describiera G. Genette (1989) — es de ancestral antigüedad (posiblemente ya presente en la misma literatura oral), aunque el término y la conceptualización sean recientes³⁴. Y, para destacar esta perspectiva, convendrá señalar que la pervivencia de la tradición escrita también incide en las textualidades digitales. La obra literaria es un hipertexto discursivo o, como lo denomina U. Eco (2003) un hipertexto textual. Ante este tipo de texto, la actividad del lector (a través de la activación de los

Que indica que la literatura toma prestada citas de otras obras, la escritura como trabajo de citación (Reyes, 1984) Lo que es interesante es la transposición didáctica de este término, al respecto indica A. Mendoza:

En las últimas décadas, la perspectiva intertextual ha ido haciéndose un lugar cada vez más funcional en la formación del lector literario, desplazando orientaciones y metodologías tradicionales para dar más relevancia a las aportaciones y a la implicación del lector. Paralelamente y coincidiendo con el desarrollo de los recursos cibernéticos, el hipertexto textual muestra ahora las posibilidades para que este recurso electrónico pase a ser un instrumento para: a) señalar y ayudar a comprobar las evidentes vinculaciones que muchos textos mantienen entre sí; b) aproximarnos a nuevas formas de creación literaria; y c) utilizar una perspectiva eficaz para la lectura, el desarrollo de la Competencia Literaria y el aprendizaje. Todas estas facetas potencian las aportaciones y la implicación del lector. (2010: 146)

Continuando con esta apertura de la didáctica de la literatura, pero desde otros escenarios que apoyan la formación literaria de los adolescentes y jóvenes. Ramón Llorens García en su artículo *La animación a la lectura: nuevos espacios, nuevas formas* (2004), nos dice que las TICs pueden ser una vía para crear nuevos/as lectores/as (299), ¿en qué se apoya para hacer esta afirmación? Para él el libro no tiene comparación con nada. Pero reconoce que la literatura se apoya en la palabra y ésta puede existir al margen de ese soporte material o herramienta cultural. Buen ejemplo son las bibliotecas virtuales, que socializan el acceso a la cultura al facilitar de forma cómoda, rápida y económica la consulta o lectura de miles de materiales bibliográficos. Pero lo más interesante de estos espacios es que crean comunidades virtuales, donde los lectores intercambian opiniones sobre sus lecturas, se puede acceder a las obras y otros materiales sobre los autores. Porque estas páginas virtuales están diseñadas como hipertextos, como una red de informaciones que supone una ruptura de la linealidad.

Nos encontramos como un nuevo lector que gracias a su entrada en la biblioteca tiene la posibilidad de intercambiar sus experiencias lectoras con lectores de la misma ciudad o de distinto continente. Y esta idea parece fundamental: la biblioteca permite una interrelación lector-libro que no suele existir en la biblioteca tradicional, más limitada por el espacio y el tiempo. (297)

componentes de su competencia lecto-literaria y de su intertexto lector), pone en marcha sus habilidades y estrategias para relacionar, asociar, comparar, contrastar, matizar y establecer correlaciones y dependencias, etc.) a fin de desarrollar eficazmente la lectura. Si, paralelamente al hipertexto textual, consideramos el hipertexto electrónico, se comprobará que éste último también desencadena similares actividades cognitivas en su receptor y que, en ambos casos, su eficacia depende de la capacidad del lector para seleccionar y decidir sobre la información aportada por los 'archivos vinculados'." (Mendoza Fillola, 2012.: 75-76)

Otro ejemplo lo encontramos en un tipo de propuesta didáctica que pretende abrir el canon literario utilizando las nuevas tecnologías como un elemento que actúa directamente en una mayor motivación de los estudiantes hacia las lecturas escolares (Ferreiro, González, & Javier, 2012). Estos proyectos de investigación que buscan innovaciones en la didáctica de la literatura, contribuyen a construir nuevas comunidades lectoras.

Pero en esta conexión entre literatura y nuevas tecnologías no hay opiniones unánimes, un buen punto de inflexión son los planteamientos de la profesora Silvia Caporale. Refiriéndose a lo que denomina el lector en la sociedad del espectáculo, considera que los medios de comunicación cambian o alteran los modos de leer de los discentes. Uno de estos argumentos es “la debilidad del conocimiento histórico y consecuente construcción de un presente perpetuo (ficticio)” (2004: 142). Minando así las bases teóricas de la identidad. Una sensación de no pertenecer a un lugar o grupo determinado. Para la autora esta vivencia pone en serios aprietos al lector o lectora al momento de: “identificarnos con unos textos que representan la identidad y/o la tradición cultural de uno de estos grupos” (2004: 142) En este sentido, la lectura en general, y la literaria en particular **no** encuentran un acomodo fácil en el mundo actual y menos en el juvenil.

Es innegable entonces que los jóvenes actuales tienen recopilado en su memoria y experiencia de vida, muchas lecturas realizadas a través de las páginas que las nuevas tecnologías ponen a su alcance. No es gratuito que la novelística contemporánea, que se autodenomina postmoderna, recurra en sus temas y estructuras a “imitar” este mundo virtual tan familiar para las nuevas generaciones³⁵. Esta narrativa tampoco está exenta de las influencias de las artes modernas como el cine y por extensión de la televisión. Este escenario es parte del telón de fondo que acompaña y está presente cuando los estudiantes leen obras literarias en los colegios.

³⁵ Un análisis detallado lo encontramos en Dossier *Novela Española 2000-2009*. Quimera (313) Diciembre 2009. En el caso de Colombia, Jaime Alejandro Rodríguez aborda estas nuevas expresiones de la escritura literaria en algunos de sus artículos del libro *Hallazgos en la literatura Colombiana. Balance y proyección de una década de investigaciones*, (2011).

2.1.6. Teorías literarias y lectura literaria

Las teorías literarias han sido imprescindibles para construir el campo de la didáctica de la literatura (Colomer, 1996; Lomas, 1996; Mendoza, 1996, 2004). Sus distintas tendencias y escuelas han definido qué y cómo enseñar literatura. Hoy se indaga, en sus postulados y propuestas, las maneras más adecuadas de formar literariamente a los jóvenes que se enfrentan a los nuevos desafíos de un mundo globalizado y multicultural. En este apartado recogemos y comentamos aportes que contribuyen a esclarecer la relación entre la disciplina literaria y la didáctica de la literatura. Estas ideas enriquecen con sus visiones el ámbito que estamos investigando, sobre la lectura literaria en secundaria y el papel que en ella tienen los docentes del área.

Una de las preguntas que nos inquieta respecto a la educación literaria es: ¿qué hacemos con la teoría o disciplina literaria en el aula de clase? Las respuestas son varias y variadas. Para empezar por algún punto, diremos que hay que ir primero a otra cuestión, y es el asunto sobre ¿qué es la literatura? (Eagleton, 1994). O en otros términos, recogiendo la dicotomía que se ha presentado en la historia de las teorías literarias: posee la literatura una especificidad o no (Álvarez, 2004). O como lo ha planteado el profesor Víctor Moreno “Quizás, la pregunta sólo pueda responderse a partir del cómo se la estudie y se enseñe” (2008: 183). O como en otro trabajo hemos sugerido, cambiar la pregunta e interrogarnos más bien sobre: ¿dónde está la literatura?, una respuesta inicial y parcial es que se encontraría en el acto de leer (Cruz, 2011). A continuación presentamos algunas de las posturas sobre literatura y didáctica que han desarrollado académicos en el ámbito español.

Existen dos posturas frente al hecho literario: una reivindica que ésta posee una esencia, lo que se denomina *literariedad* como rasgo distintivo de lo que sería la literatura (Eagleton, 1994; Mendoza, 1994; de Amo, 2003; Álvarez, 2004). Es un campo donde se da un tratamiento especial al lenguaje, con fines primordialmente estéticos. Los estudios retóricos: poética de Aristóteles, los formalistas rusos, la New Criticism y el estructuralismo literario, defiende esta postura que ha gozado de un gran prestigio hasta bien entrado el siglo XX. Posición que se impuso en los estudios literarios y en el mundo académico universitario.

Las posiciones que se inclinan por **no** dotar a la literatura de unos rasgos específicos, a modo de una esencia, han seguido las novedades epistemológicas del post-estructuralismo. La literatura sería más bien un lugar “vacío” e inestable (Eagleton,

1994: 21) que será llenado y estabilizado por ciertos sectores que representan ideologías hegemónicas y conciben un proyecto cultural con valores específicos. Al respecto dice Álvarez, “La literatura es una *valorized category*, una especie de receptáculo vacío - pero muy bien promocionado ante la sociedad- en que cada época o cultura coloca y distribuye una serie de textos que, de un modo u otro, sirven sus intereses” (2004: 42).

Por su parte J.M. de Amo afirma que estudios recientes han desvirtuado las pretensiones esencialistas de la literatura, ya que no existe ninguna característica que sea exclusiva de algo que se pueda denominar literario. Lo que llama la atención es lo que el Formalismo dejó en el olvido:

- las posibilidades de interpretación del lector
- el proceso mismo de recepción, donde el lector actualiza, concreta o construye el significado y el sentido del texto literario
- las condicionantes aportaciones del lector (de Amo, 2003: 25)

En otro estudio Silvia Caporale (2004) plantea que entre la mitad de los años ochenta y finales del año 2000, se ha desplazado el centro de atención en el campo de la enseñanza de las teorías en las clases de literatura. En términos generales, en este corto período, se ha pasado de un enfoque eminentemente teórico a un enfoque que privilegia el estudio de la figura del lector/estudiante y de las prácticas de lectura, en estrecha relación con las prácticas discursivas. Efectivamente, son varias las líneas de investigación que se han perfilado desde los años noventa y han enriquecido la comprensión de la literatura. Caporale plantea que los debates han girado en torno a estudios denominados postestructuralistas, la crítica cultural, la crítica afectiva y la discusión sobre la noción de canon. Para de Amo se deben tener presentes los estudios de la Teoría de los Polisistemas, la Pragmática literaria, la Teoría de la Recepción y la Sociología Literaria (2003). Todos estos enfoques convergen en propuestas didácticas ya sea para el nivel universitario o infantil.

Caporale se inclina por recoger las propuestas de los estudios culturales, con los cuales se intenta acercar a los estudiantes nociones como género, etnia y clase social, para ser aplicadas en sus lecturas literarias. Lo que significa desarrollar análisis de corte cultural. Para la profesora los estudios feministas han aportado a los estudios culturales, la articulación entre teoría y práctica tan necesarias al momento de plantearse una pedagogía del lector y sus juegos interpretativos, en tanto estos hacen una crítica a la

cultura a partir de la cual se pueden construir nuevas identidades y perfilan un proyecto real de emancipación.

Desde la perspectiva de la literatura infantil, de Amo encuentra en los principios de la Teoría de los Polisistemas una explicación al auge de la Literatura Infantil. Ya que según este paradigma, el fenómeno literario es un sistema de sistemas constituido por un centro, que coincide con la literatura canónica y oficial y una periferia, ocupada por los textos no canónicos en un momento dado. Pero según las circunstancias sociales, históricas y culturales, se puede propiciar el paso del centro a la periferia o viceversa (de Amo, 2003: 26), es lo que le ha sucedido a los textos literarios dirigidos a los más pequeños, adolescentes y jóvenes.

Otra vertiente que destaca es la orientación sociocrítica donde juega un papel fundamental el análisis literario desde la mediación de las ideologías. Al respecto el sociólogo francés Pierre Bourdieu ha establecido lo que llama un campo de poder literario, un grupo de personas y organismos institucionales deciden sobre la legitimidad y difusión de las literaturas y sus producciones artísticas. En los últimos años la literatura infantil y juvenil se ha abierto un espacio en este campo y ha sido validada como una expresión artística de la sociedad. En este nuevo escenario coexisten dos modos de producción diferentes. Aquellos que están interesados en producir literatura de calidad, y quienes ven en la popularidad de este tipo de literatura, ante todo, un producto de consumo.

2.1.7. Propuestas

Estos aportes articulan literatura y didáctica de la literatura. Las propuestas señalan derroteros que se pueden aplicar en diferentes contextos. Ya que tienen en cuenta nuevas realidades de un mundo que en pocos años se ha transformado. Pero es importante tener presente, que la tesis que estamos desarrollando pretende responder a una problemática local donde la marginación, los problemas de violencia y la falta de oportunidades están al orden del día para millones de estudiantes en un país como Colombia. Pero en este momento de desafíos, tenemos la posibilidad de hacer aportes con estudios sobre situaciones escolares de la vida real y a partir de ellas presentar propuestas viables.

El punto de partida es la necesidad de adelantar acciones conjuntas entre los docentes que perduren en el tiempo, de esta manera se garantizan impactos en las competencias lectoras de los estudiantes. “Es hora, pues, de aunar esfuerzos para diseñar, entre todos, unas coordinadas comunes para la educación literaria del alumnado de secundaria y aprestarnos a elaborar unas propuestas didácticas que nos faciliten a unos y otros la tarea” (Jover, 2009: 9). En la actualidad el profesorado debe ir más allá de las preguntas que tradicionalmente se hizo en la enseñanza de la literatura: ¿Qué? ¿Cómo?, producto del enfoque lingüístico imperante en una época. Es hora de completar estos interrogantes con otros que se perfilan como punto de partida para una educación literaria, y que son el resultado de las psicologías cognitivas, teorías del lenguaje y pedagogías que convergen en la didáctica de la literatura: ¿Por qué enseñar lengua y literatura? ¿Qué? ¿A quién? ¿Cómo? ¿Dónde?” (Ballester, 1999: 30).

Entrando en el terreno de las propuestas concretas y para empezar a perfilar algunas respuestas a estos interrogantes que tienen carácter general, se puede afirmar que el punto de partida para la formación literaria en cualquier nivel de la enseñanza es el acuerdo sobre la superación de la especificidad de la literatura (Álvarez, 2004; Ballester, 1999; de Amo, 2003) que hacen algunos académicos.

J.A. Álvarez delinea unos criterios para que los docentes tengan en cuenta al seleccionar los textos que se leerán en la clase, ya que reconoce la poca formación teórica literaria que en su experiencia profesional observa, en los estudiantes universitarios. Su apuesta es por un modelo literario que denomina *transicional*, y que consiste en considerar los textos literarios desde un punto de vista cuantitativo, esto quiere decir que no serían esencialmente diferentes a los textos no literarios, “sino que en ellos se produciría más bien una intensificación de cualidades que en absoluto son ajenas al resto de usos lingüísticos” (2004: 46).

Estos rasgos distintivos e intensivos vienen determinados por un marco semiótico con sus tres sectores básicos: semántica (creación de un mundo ficcional), sintaxis (conversión del lenguaje en un medio opaco de vocación estética) y pragmática (liquidación de la fuerza ilocutiva del acto de habla literario) (57) Más que detenernos en cada uno, recogemos la idea del profesor Álvarez sobre el hecho literario como un acontecimiento que llama especialmente la atención sobre el lector común y que atrae el estudio y análisis del lector especializado (49). Sus textos sobresalen en medio de la proliferación de otros mensajes. Este modelo se propone romper con el pensamiento

dual que ha establecido la tradición de la literatura como portadora de una especificidad, donde el binomio “literatura” / “no literatura”; “literatura” / “poesía”; “buena” literatura / “mala” literatura, ha impedido ver esta expresión artística en términos de un espacio que tiene diferentes gradaciones y combinaciones, y en este sentido ampliar el campo literario a sus diversas posibilidades de expresión.

Por lo que aquí abogo es por una caracterización de la literatura que tenga en cuenta todas estas propiedades y sus posibles gradaciones y combinaciones, ya que en estas puede precisamente originarse la atribución de naturaleza literaria a un determinado texto, así como la estructura del canon de una literatura nacional, canon que se dispone en torno a un núcleo de obras indudablemente “literarias” con fuerte acumulación de criterios distintivos de carácter semántico, sintáctico y pragmático, y cuya especificidad se diluye a medida que las obras se van dispersando hacia la periferia por no concurrir un número suficiente de características dotadas de capacidad de discriminación. (58)

Josep Ballester al referirse al canon literario, afirma que en éste caben textos interdisciplinarios y multiculturales, especialmente en países donde el fenómeno de la inmigración es muy alto. Pero también se han soltado las férreas amarras de los géneros literarios y ahora se abre un espacio en la formación literaria de la *paraliteratura* u *otra literatura* (infantil, de masas, comics, grafiti, etc.). Las fronteras entre los diferentes discursos artísticos se han borrado, se va de la escritura al video y se regresa por la música. Es hora de aprovechar esta diversidad y riqueza para entrecruzar en el aula múltiples formas de expresión. En conclusión plantea Ballester: “La renovación metodológica ha de venir del abandono de la ortodoxia por la utilización de la heterodoxia didáctica” (1999: 95). Autores como A. Díez habla del eclecticismo como un buen método pedagógico (citado por Ballester, 95).

Es así como nos encontramos ante una propuesta educativo-didáctica que responde a las manifestaciones artísticas de los tiempos que corren, donde el canon literario se amplía para dar espacio a expresiones que por cuestiones de poder cultural no habían sido consideradas como legítimas ni parte de las tradiciones letradas. José Manuel de Amo también se refiere a esta movilidad (Cfr. 76).

Como bien plantea el profesor Antonio Ballesteros, el canon se hace y se rehace constantemente, pero al final es el lector quien decide qué leer (2004:91). Consideramos este modelo inclusivo porque no hace divisiones tajantes, en una realidad escolar donde las lecturas van desde las que se realizan en internet, pasando por la literatura de consumo de *best sellers* (Margallo, 2009), literatura de superación personal, y otras prácticas que a pesar de no compartir, son las costumbres lectoras del día a día de

nuestros estudiantes (Colomer, 2009). Según Ballesteros, el crítico literario, entre quienes estarían los docentes, debe tener un enfoque ecléctico, que le permita aprovechar toda la globalidad y riqueza de las diferentes expresiones literarias, y así eludir posiciones restrictivas y monolíticas (2004: 92).

Lo que sí parece que se puede demostrar -siguiendo una de las propuestas- es si una obra posee una mayor o menor intensidad en cuanto a sus rasgos semánticos, sintácticos o pragmáticos. Esta visión nos da unos límites, unos marcos de referencia que son necesarios para la formación literaria con lo que implica de desarrollo de las competencias respectivas, que esperamos que en un futuro redunden en una educación lectora y cultural.

Para Mendoza (2011b) la definición de un conjunto de obras seleccionadas desde la perspectiva didáctica, ha de estar orientada por criterios formativos, estéticos y preceptivos, que hacen de este un instrumento de formación y desarrollo de la competencia literaria, así como una garantía para transmitir valores culturales. Si bien presenta estos rasgos formativos del canon, considera que el mismo debe ser adaptado y actualizado, debe intercalarse con otras obras próximas a los intereses de los lectores, por eso afirma: “En lugar de hablar de el *canon*, con valor exclusivo, deben considerarse diversas opciones de *canon*, según responda a necesidades y finalidades específicas de formación” (Mendoza Fillola, 2011b: 370).

Todo docente de cualquier área del conocimiento debe hacer indagaciones sobre sus estudiantes: gustos, aspiraciones, deseos, antipatías, etc. En el caso del docente de lengua y literatura debe conocer sus horizontes de expectativas y sus competencias lectoras, en otras palabras sus repertorios. Sería muy esclarecedor y serviría de orientación para el currículo y la vida escolar, que los formadores se pusieran a la tarea de establecer la relación entre culturas juveniles y lecturas. Algunas preguntas para tener presentes:

¿Qué sabemos de los adolescentes? ¿Cuáles son sus preocupaciones y sus inquietudes, sus anhelos y sus miedos? ¿En qué fuentes beben sus modelos?, ¿qué trazado tiene su imaginario colectivo?, ¿cómo construyen el conocimiento?, ¿cuáles son sus nuevas habilidades perceptivas?, ¿qué dificultades han encontrado en la lectura?, ¿qué han leído hasta este momento?, ¿qué textos les han seducido?, ¿qué diferencia hay entre leer solo y leer en el aula, entre la lectura libre y la impuesta, entre la individual y la compartida? (Jover; 2007: 64)

Para contribuir de manera eficaz al desarrollo de la competencia lectora y al afianzamiento de su competencia literaria, los docentes de literatura deben conocer la

realidad de sus estudiantes, para que sus intervenciones pedagógicas activen los intertextos lectores (Mendoza, 2001)³⁶ entendidos como las capacidades cognitivas, lingüísticas, sensitivas y estéticas que desarrolla cada lector en las lecturas que realiza. Para indagar por sus itinerarios lectores la siguiente es una guía adecuada a este propósito:

¿Qué libros han leído hasta los doce, trece o catorce años? ¿Por qué los leyeron? ¿Qué les han parecido? ¿Cuáles han leído con fruición y cuáles han abandonado antes de arribar a la segunda página? ¿Cuáles son los textos que interesan a los adolescentes? ¿Qué factores intervienen en sus actitudes y preferencias lectoras? ¿Qué libros “enseñan” a leer y cuáles se convierten en obstáculos insalvables? ¿Qué saberes, qué destrezas y qué intereses facilitan el acceso de niños, niñas y adolescentes a unos libros u otros? ¿Qué repercusiones tienen sus lecturas en su desarrollo personal? ¿Qué pasa por sus cabezas – sus mentes- mientras leen? ¿Cómo construyen su interpretación? ¿Qué pueden hacer – y qué han de evitar- para hacer de ellos mejores lectores? (Jover, 2007: 86-87)

2.2. REPERTORIOS Y ACTO DE RECEPCIÓN

2.2.1. Lectura literaria y repertorios³⁷

Un punto esencial en nuestro marco teórico lo constituyen las reflexiones del pensador alemán Wolfgang Iser, en especial las que presenta en su texto *El acto de leer. Teoría del efecto estético* (1987), nos interesa el concepto de *repertorio* del texto, y su virtual funcionalidad en una didáctica de la literatura.

Es relevante destacar que la teoría del efecto estético no es una orientación pedagógica en sí misma, no nos dice cómo se enseña y cómo se aprende sobre las obras, pero al analizar la fenomenología del acto de leer, nuestra lectura nos lleva a sacar beneficios de algunos de sus derroteros teóricos, para así profundizar en el campo de la

³⁶ Mendoza, 2001, 2010 señala que si tenemos en cuenta que el texto literario: a) ofrece orientaciones para su recepción y prevé el espacio para la participación (re)creadora del receptor; b) se construye y elabora sobre un ensamblaje de referencias que vinculan cada nueva producción con otras creaciones literarias y culturales anteriores; y c) incluye tanto las peculiaridades de la tipología textual y las marcas convencionales del género, cuanto las citas y las alusiones a otras obras, entonces, cada texto es un intertexto. Y el autor, destaca dos citas sobre la recepción y el hecho intertextual para matizar los aspectos que conectan el texto con la noción de intertexto: “El texto literario se inserta en el conjunto de los textos: una escritura es réplica (función o negación) de otro (de otros) texto(s). Por su manera de escribir leyendo el corpus literario anterior o sincrónico, el autor vive en la historia y la sociedad se escribe en el texto.” J. Kristeva, 1969: 235. Y “El efecto y la recepción de una obra se articulan en un diálogo entre un sujeto presente y un discurso pasado.” H.R. Jauss, 1986:240.

³⁷ Algunos de los siguientes aportes ya habían sido considerados en el trabajo para el Máster en Investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura, *Leer literatura en secundaria: las indeterminaciones como criterio teórico y pedagógico*.

didáctica de la literatura. Jauss, postula con claridad la función de esta tendencia literaria en el arte en general, y su aporte a los estudios literarios, en particular. Se puede concluir que el arte en su papel social y comunicativo debería, también, educar (Resaltamos negrillas en el texto):

... el arte cuya autonomía se ha petrificado en un canon institucional debe ser sometido de nuevo a las leyes de la comprensión histórica, devolviendo así a la experiencia estética la función social y comunicativa que había perdido... **La estética de la recepción no es una disciplina independiente fundada en una axiomática que le permita resolver sola los problemas, sino una reflexión metodológica parcial, asociada a otras y susceptible de ser completadas en sus resultados...** Una historia de la literatura o del arte basada en la estética de la recepción supone el reconocimiento de este carácter parcial o "autonomía relativa del arte". Por eso precisamente puede contribuir a hacer comprender la interacción existente entre arte y sociedad, o, dicho de otra manera, entre producción, consumo y comunicación, en el proceso global de la praxis histórica. (Jauss, 1989: 239)

Y en esta línea se están desarrollando muchas de las investigaciones y publicaciones actuales sobre la didáctica de la literatura (Ballester, 1999; Cerrillo, 2003; Colomer, 1998, 2005; Lomas, 2008; Mendoza, 2001, 2004, 2008; de Amo, 2003, 2012; Díaz-Plaja, 2005, 2011; Taberner, 2003, 2007, Sánchez Corral, 2011a)³⁸, que se centran en la actividad de la lectura, que reconocen en el lector/a un intérprete, un receptor fundamental en la comprensión de los textos. Es una prueba de la influencia de las teorías de la estética de la recepción en la enseñanza de la literatura, pero al mismo tiempo de los aportes que hace la didáctica a una teoría literaria.

Vamos a recoger algunos de los postulados de Iser sobre la actividad de la lectura, somos selectivos y presentamos aquellos aspectos que consideramos son más pertinentes para los objetivos de este trabajo de tesis. Para empezar diremos que es común en los estudios que hacen las didácticas de la literatura considerar las teorías de la recepción como el referente privilegiado del lector. En principio, este planteamiento es correcto, aunque no es exacto en el caso de las disertaciones sobre el efecto estético. El objeto primordial de indagación de Iser, es la lectura como fenómeno humano. Esta

³⁸ Ver también: CERRILLO, P. y GARCÍA PADRINO, J. (coords.) (1996): *Hábitos lectores y animación a la lectura*, Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha. LACAU, M. H. (1966). *Didáctica de la lectura creadora*. Buenos Aires: Kapelusz. LARROSA, J. y SKLIAR, C. (Coords.) (2005): *Entre pedagogía y literatura*, Buenos Aires: Miño y Dávila. LERNER, D. ((2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible, lo necesario*. México: FCE. MACHADO, A. M^a (2002): "Entre gansos y vacas: escuela, lectura y literatura", *Lectura, escuela y creación literaria*, Madrid, Anaya, pp. 11-25. OSORO ITURBE, K. (2002): "Lectura de cercanía: didáctica del sentimiento", *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, núm. 45, pp. 30-36. PETIT, M (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: FCE. SOLÉ, I. (2000). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

aclaración es la referencia inicial de este trabajo investigativo (subrayamos término en la cita):

Debido a que un texto literario sólo puede desarrollar su efecto cuando se lee, una descripción de este efecto coincide ampliamente con el análisis del proceso de la lectura. Por tanto, la lectura se sitúa en el centro de las reflexiones siguientes, pues en ella es posible contemplar los procesos que los textos literarios son capaces de producir. (Iser, 1987: 11).

Para Iser el efecto que producen las lecturas no es un discurso sobre algo, sino una experiencia del lector; algo sucede cuando leemos: "...el sentido sólo se deja captar como imagen. En la imagen acontece la ocupación de aquello que el modelo del texto deja vacío, pero a lo que da contorno con su estructura" (27). Idea similar encontramos en Gadamer: "toda obra deja al que la recibe un espacio de juego que tiene que rellenar" (1991: 73-74) En este bosquejo todos los interpretes pueden participar con sus apreciaciones sobre el texto. Es el lugar y momento del efecto estético. De ahí la importancia de la lectura como acto que rompe la primacía del autor como única categoría de análisis, o del texto como depósito de un significado ya enunciado y construido.

Para el crítico alemán las ficciones tienen la función de comunicar algo sobre la realidad (1987:92). Por esto lo importante no es saber qué significan ellas, si no el efecto que producen (Iser, 1989: 166). Para investigar esta funcionalidad, Iser propone situar el interés en la dimensión pragmática del texto. (Subrayamos idea en la cita).

La teoría del lenguaje que se deriva de la filosofía del lenguaje ordinario busca describir las condiciones para garantizar el éxito del acto del lenguaje. Tales condiciones están igualmente presentes en el caso de la lectura de textos de ficción, pues la lectura constituye un acto de lenguaje en la medida en que, en el curso de su desarrollo, debe establecer un acuerdo entre el lector y el texto, o, por relación al texto, entre el lector y el objeto que se busca que conozca. Y cabe también un fracaso. (Iser, 1989, pág. 166)

Para que una obra literaria pueda comunicar es necesario construir un ambiente, una situación en la cual su mensaje sea comprendido e interpretado por los lectores. Por eso el texto debe contener todos los elementos que permitan la creación de un puente común entre el texto y el lector. Iser denomina repertorio al conjunto de convenciones necesarias para establecer una situación (180).

Por medio de las convenciones lectoras o **repertorios**, los autores-creadores incorporan al texto normas sociales, históricas o culturales configurando nuevos sentidos discursivos. Esto significa que los repertorios no son dispuestos en las ficciones

tal como se dan en la realidad. El escritor hace un trabajo estético con el lenguaje, reorganiza la realidad extratextual (Iser, 1989: 181).

Cada uno de los distintos repertorios también recoge en la obra artística la tradición literaria que le precede, lo que conocemos como procesos de intertextualidad. Los escritores al codificar sus obras recogen en sus repertorios recursos y tradiciones que deben ser actualizados por sus lectores. En este proceso de producción y recepción, los intérpretes utilizan distintas estrategias, extraídas de sus propios repertorios, que puede provocar una interpretación diferente al deseo del escritor (Iser, 1987: 89).

Es así como los lectores para llegar a acuerdos con los textos de ficción, deben actualizar y determinar estas convenciones sociales y literarias, que, especialmente, el género novela utiliza para la construcción de sus historias y mundos ficticios. Aquí es importante señalar que los receptores poseen también sus propios repertorios, adquiridos a través de la cultura a la que pertenecen y de las lecturas realizadas. No se trata de tener un conocimiento y dominio totales de todas las referencias extra textuales, de las relaciones intertextuales y de las estrategias de escritura que el escritor/a ha empleado en sus obras (éste es el sueño del lector ideal). Pero como los que existen son lectores reales, los acuerdos o pactos de lectura se establecen a partir de compartir unos mínimos entre textos y lectores. **Se actualizan algunas estructuras a partir de los conocimientos de los lectores y de la propuesta que la obra literaria ofrece** (subrayamos idea en la cita):

El repertorio organiza así una estructura semántica que se trata de optimizar en el curso de la lectura del texto. Esta optimización depende de los conocimientos del lector y de su disponibilidad a someterse a una experiencia extraña. Depende también de estrategias textuales que como potencial de orientación señala caminos de realización. Si al actualizar el texto, el lector identifica el sistema de equivalencia de los elementos del repertorio, el sentido que se desprende no es arbitrario. Los elementos del repertorio tienen un alto grado de determinación. (Iser, 1989, pág. 195)

Umberto Eco en *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo* (1999), sostiene que un texto incorpora en su estructura sus propios mecanismos interpretativos (pág. 76). Y es el lector, mientras lee, quien ajusta estos dispositivos a sus interpretaciones sobre las obras. Siguiendo esta idea, Iser afirma que los signos de las obras de ficción, más que significados, designan instrucciones para producirlos (Iser, 1989: 176).

Los repertorios del texto del lector tienen grados de coincidencia y, para Iser, ésta determinará la participación, amplia o estrecha en la lectura (141). Cuando las

convenciones de la obra literaria son muy familiares para el receptor, la participación de éste es estrecha; de lo contrario, cuando la coincidencia se acerca al grado cero, habrá una activa participación (Horizontes de expectativas. Gadamer, 1989; Jauss, 1976). Un lector competente será quien con un mayor recorrido lector, despliegue un amplio abanico de repertorios.

En síntesis para nosotras, los **repertorios** son un conjunto de referencias que el escritor o escritora selecciona para incorporar a su obra: convenciones, normas y referencias de otras obras literarias. Su trabajo es reorganizar estas referencias extra textuales, que se transforman en orientaciones para el lector, éste como intérprete las actualiza -o no- en su lectura.

De modo que una de las claves para que las personas acepten leer una obra narrativa de ficción es la forma que el narrador haya dado a sus relatos, no sólo es atractivo lo que cuenta sino cómo lo cuenta, es lo que Gerard Genette en su modelo triádico denomina historia y discurso (o relato), respectivamente; el otro elemento sería la narración. Nuestro planteamiento es que los **repertorios** que se han incorporado a los textos narrativos, no son un contenido o referente simplemente informativo o anecdótico sino que se convierten en parte de la estructura de la obra, de sus formas expresivas.

Por eso es una tarea didáctica de primer orden para el docente, identificar las operaciones que debe realizar el lector para desarrollar las competencias cognitivas, culturales y estéticas que exigen la lectura de textos literarios. Siendo así, afirmamos que **concretar los repertorios** de los textos es una **forma de recepción**. Y, más aún, la organización del lenguaje artístico tiene una significación en el conjunto de la obra, si tenemos en cuenta que es un “sistema modelizante secundario” como lo definió Yuri Lotman. Si bien el arte, y en particular el lenguaje literario tiene como base el lenguaje natural o primario, todos los lenguajes modelizan la realidad, esto quiere decir que le dan forma. Esto significa en palabras de Julia Kristeva que: “se redistribuye la lógica primaria del lenguaje de acuerdo a nuevas reglas lógicas, dándole a la humanidad nuevas posibilidades cognitivas, diferentes principios de lógica para la reconstrucción de sí mismo y del mundo” (Kristeva, 2007). Por estas posibilidades educativas es bueno tener en cuenta en una didáctica de la lectura literaria que “la forma se convierte en contenido” (Sánchez C, 2011a, pág. 311).

En los pactos de lectura (Verón, 1985) que se construyen entre los textos y sus receptores, los repertorios juegan un papel definitivo como materiales que estructuran la obra. Por su parte, los docentes como mediadores en la formación literaria de sus estudiantes, cooperan –o no- en la concurrencia de estos repertorios textuales y personales. Es conveniente tener presente al respecto que: “La teoría de la respuesta nos ha enseñado que el lector necesita compartir un conocimiento del mundo, un repertorio cultural con el texto para hacerlo suyo” (Sarland, 2003: 186).

Esta relación entre los textos literarios y los lectores, es posible porque comparten maneras de ver el mundo y convenciones. Para Colomer, además de los repertorios, es necesario que se desplieguen estrategias que el autor utiliza en la realización del texto y el lector aplica a los actos de comprensión. La lectura se desarrolla teniendo como base funcional los repertorios y estrategias. (Colomer, 1998: 82).

Desde el campo del análisis del discurso, van Dijk considera el contexto literario como el conocimiento común que tienen oyentes y hablantes de sistemas de reglas, convenciones o códigos; para este lingüista la situación ideal sería la total coincidencia de estos conocimientos o repertorios del texto literario; su función es que autores y lectores alcancen un entendimiento mínimo de la lectura. Van Dijk nos señala que si estos códigos están ausentes, deben aprenderse, lo cual significa que pueden enseñarse. (Destacamos negrillas en la cita)

Para el proceso de interpretación esto significa que un oyente/lector “reconoce” ciertas propiedades del texto como perteneciente a una convención literaria específica. No se trata aquí de la naturaleza precisa de estos sistemas, sino sólo del hecho de que la interpretación es sólo *parcial* y, por tanto, de que el acto comunicativo no se lleva a término con éxito si no está basado en estos sistemas. Si no se ha producido el texto de acuerdo con los criterios mínimos de interpretación definidos por estos sistemas, ello puede significar que han operado otros sistemas, que **deberán aprenderse**, por tanto, como ocurre en la literatura de vanguardia. O puede significar que no se le ha asignado estatuto literario a un texto, al menos temporalmente o por un grupo determinado, en especial si no se han satisfecho otras propiedades contextuales. (190)

2.2.2. Indeterminación y repertorios

Otro de los conceptos claves en la teoría de la estética de la recepción es el de *indeterminación*, cualidad de los textos literarios que propicia la participación activa del lector en la apuesta al día que hace de las ficciones literarias. Por experiencia se sabe que esas indeterminaciones, aunque ancladas en la realidad, no hacen una referencia

directa a ella sino que inventan nuevas “realidades” y situaciones que suceden en un mundo paralelo al nuestro, y que tiene vida en la medida que sea leído.

El crítico alemán Wolfgang Iser señala que en la actividad de la lectura entre texto y lector se produce una comunicación particular. El lector está solo, no existen certezas de las interpretaciones que elabora sobre los textos. No hay una confrontación humana directa que valide sus palabras y acciones. Su planteamiento central es que las obras de ficción, específicamente las novelas, presentan vacíos, hiatos, silencios que el lector debe llenar, cerrar, revelar; indeterminaciones que debe determinar para darle sentido a lo que lee. Es así como los receptores son agentes que tienen una tarea que cumplir cuando actualizan los textos, deben completar y cooperar en la construcción de los sentidos potenciales del libro que tiene ante sí. Iser citando a Roman Ingarden, nos dice sobre la obra de arte:

El objeto “real” presentado, según su contenido, no es ningún individuo claro, múltiple y perfectamente determinado, en el verdadero sentido, que constituya una unidad originaria, sino sólo una imagen esquemática con diversos espacios indeterminados y con un número finito de determinaciones que le corresponden positivamente. (1987: 265)

Siguiendo las propuestas de W. Iser y de U. Eco, G. Lluch señala la distinción entre la indeterminación y los espacios vacíos; en términos generales ambos se refieren a que los registros textuales que se leen en la obra no cubren todo el sentido de la misma, esto significa que falta información que los lectores y lectoras deben completar sin violentar ciertos límites interpretativos que están fijados por el discurso escrito. Estas dos cualidades -aquí el gran aporte de Iser y los postulados que representa- obligan a los receptores a ser artifices también del sentido de las ficciones narrativas. Es un trabajo de cooperación, de conectividad e interactividad entre las palabras producidas por un escritor y quienes acceden a su interpretación. Al respecto concluye Lluch:

En este sentido, la actividad del lector consiste en completar estos espacios que están vacíos y dotar de significado los espacios de indeterminación. Así pues, el texto se caracteriza por estar dotado de una gran indeterminación, el elemento principal de articulación entre texto y lector, que provoca la intervención de éste. De esta manera, por el acto de lectura el lector se constituye en coautor del texto, compartiendo autoridad con el autor. (1998: 31)

Ya se ha mencionado que estos rasgos de los textos de ficción, que bien para efectos de comprensión y apropiación por parte de los formadores en la escuela se pueden llamar indeterminaciones, vacíos, incertidumbres, silencios, ausencias, no están presentes en las obras de forma definitiva, sino que van emergiendo en la misma

actividad de la lectura que cada persona lleva a cabo. Siendo así que aprendizaje y disfrute se dan más en las estrategias de acomodo o explicación que los lectores van encontrando para articular de una forma personal y coherente el sentido de sus lecturas. Sin esos espacios vacíos se cerraría la participación activa de los receptores; sin lugar para las conjeturas, quienes leen no podrían ejercer la libertad de sus muy íntimas interpretaciones. “Sólo esos lugares vacíos garantizan una participación del lector en la realización y la constitución de sentido de los acontecimientos” (Iser, 1987: 139).

Cuando Umberto Eco se refiere a la cooperación interpretativa en los textos narrativos plantea que al estar los emisores ausentes, se hace imprescindible apelar a las estructuras e informaciones de los discursos escritos (1999: 107). Encuentra que los vacíos, lo que no se dice (1999: 74) especialmente en las obras de ficción, le dan una mayor complejidad a su organización si se compara con otras producciones verbales.

Dice al respecto:

Así, pues, el texto está plagado de espacios en blanco, de intersticios que hay que rellenar; quien lo emitió preveía que se lo rellenaría y los dejó en blanco por dos razones. Ante todo porque un texto es un mecanismo perezoso (o económico) que vive de la plusvalía de sentido que el destinatario introduce en él y sólo en casos de extrema pedantería, de extrema preocupación didáctica o de extrema represión el texto se complica con redundancias y especificaciones ulteriores. En segundo lugar, porque, a medida que pasa de la función didáctica a la estética, un texto quiere dejar al lector la iniciativa interpretativa, aunque normalmente desea ser interpretado con un margen suficiente de univocidad. Un texto quiere que alguien lo ayude a funcionar. (1999: 76)

Tanto para Iser como para Eco, la arquitectura del texto contiene los elementos que orientarán las interpretaciones, lo cual no significa que tenga una verdad. Sino más bien que poseen unos mecanismos como las indeterminaciones o espacios vacíos, los repertorios, la enciclopedia -entendida en términos de Umberto Eco como las selecciones contextuales y circunstanciales del texto (1999: 27)- que incitan al lector a que dote de sentidos o explicaciones aquello que lee, más si son textos de ficción. Hasta el momento presente, puede decirse, entonces, como señala Charles Sarland que “Si acaso existe una gran teoría de la respuesta que se aplique a las lecturas que hace la gente de los textos, ésta es que no hay ninguna teoría que explique adecuadamente todas las variadas respuestas que pueden generar los textos “(2003: 159).

2.2.3. El contrato o pacto de lectura

Aunque el contrato de lectura corresponden al análisis del discurso, nos ha parecido que esta categoría ofrece otro referente teórico que contribuye a profundizar en la comprensión de los complejos mecanismos de la recepción lectora, por eso hemos optado por establecer un diálogo entre dos concepciones que en últimas se refieren al lenguaje, nos referimos a la estética de la recepción y a los estudios sobre el discurso.

En la lectura de obras literarias es necesario acceder a elementos de los textos como indeterminaciones, repertorios, diversas perspectivas, para que el lector realice la lectura y alcance a comprender lo que lee (Iser, 1987: 102). La lectura es ante todo una relación dialógica (111). O como lo definirá Umberto Eco: juego de cooperación, de ayuda y apoyo mutuo (1999: 107) que exige un *contrato de lectura* (Verón: 1999). Este acuerdo se inspira en la teoría de la enunciación del lingüista francés Emile Benveniste. El mecanismo de la enunciación supone que cada persona usa la lengua de manera individual y única, y el discurso que genera poseen un emisor y un receptor propios y particulares de ese momento de la comunicación, ya sea de forma verbal o escrita.

En las obras literarias (como en los cuentos y novelas, en concreto) este nivel de la enunciación se aprecia en el uso de los tiempos verbales, de los pronombres personales, en las modalidades de las oraciones (afirmativas, interrogativas, exclamativas). Son las estrategias que utilizan los autores para inscribirse en el discurso, es a este territorio al que se debe entrar como lector o lectora usando estrategias de cooperación interpretativa (Eco, 1999), para construir el pacto de lectura.

Como señalan Zalba y Verón, respectivamente: “Lo que a todo lector empírico se le ofrece, no es simplemente un texto que habla de determinado tema sino una particular y compleja “manera de decir” (Zalba, 2003: 143); o bien, “Para el funcionamiento de la enunciación, un discurso construye una cierta imagen de aquel que habla (*el enunciador*), una cierta imagen de aquel a quien se habla (*el destinatario*) y en consecuencia, un *nexo* entre estos “dos lugares” (Verón, 1985). Este vínculo se denomina *contrato o pacto de lectura* que consideramos no se aleja de la noción de *pacto narrativo* (Pozuelo Y., 2010) donde el lector acepta como verdaderas las condiciones y situaciones de los textos narrativos. “Entrar en el pacto narrativo es aceptar una retórica por la que la situación Enunciación-Recepción que se ofrece dentro de la novela es distinguible de la situación fuera de la novela” (2010: 234).

Este concepto de pacto de lectura también tiene conexiones con el concepto amplio de *pacto poético* (Mendoza Fillola, 2011b) que, evidentemente, es necesario establecer para la recepción de las obras literarias y que exigen que el lector desarrolle actividades cognitivas esenciales como: seguir ciertas pautas del texto para inferir significados; reconocimiento de algunos convencionalismos estéticos y culturales en el ámbito literario (repertorios); actividad interpretativa propia del receptor; y especialmente: “participación en la actividad constructiva de acumular experiencias de recepción como saberes operativos que pasen a integrarse en su competencia literaria” (Mendoza Fillola, 2011b, pág. 372)

Tanto las convenciones a que hace referencia van Dijk, como los repertorios, en principio hacen parte del contenido de las obras literarias, pero ante todo son una forma particular de presentar ciertos discursos por parte de un creador, que busca sintonizar con los interpretes que ha proyectado su enunciación. El mismo Iser al definir la funcionalidad de los repertorios, esboza esta cualidad del discurso literario (destacamos negrillas en la cita):

Si las decisiones selectivas se hallan a la base del repertorio, y por su medio se introducen en el texto determinadas normas de la realidad social e histórica, pero también fragmentos de la literatura precedente, entonces, aun teniendo en cuenta todo el carácter individual de la intención perseguida, el proceso de selección no puede ser totalmente arbitrario. Pues el repertorio aportado por el texto, **a pesar de las mutaciones que lo conocido de sus elementos experimenta en la "repetición", es una condición previa y esencial para que se pueda configurar una situación entre texto y lector.** (Iser, 1987: 119)

Con este conjunto de características descritas sobre los **repertorios** es factible pensar que pueden funcionar como un referente para una didáctica de la literatura por las siguientes razones:

- Orientan al docente en la selección de las lecturas. Ante todo escoger textos con variedad en sus convenciones sociales e históricas.
- El estudiante tiene la experiencia de “visitar” otros mundos, épocas; confrontarse con diferentes culturas y formas de pensar. Todo esto con un libro en las manos.
- Es un desafío y oportunidad para el/la docente; como mediador entre las obras y sus estudiantes, debe acercar ambos repertorios, aplicando enfoques sociales y críticos.
- Los repertorios recogen procesos de intertextualidad y de extratextualidad de las obras literarias. Es un concepto que abarca la complejidad de la lectura literaria.
- En los postulados de Iser sobre la lectura, los significantes más que designar un objeto, designan instrucciones para la producción de un significado (Eco, 1992: 28).

- Es necesario que las competencias lectoras de los estudiantes actúen para establecer interpretaciones textuales posibles.
- Los efectos que produce la lectura exige potenciar capacidades intelectivas, cognoscitivas y afectivas (tan olvidadas en la formación escolar).
- La mediación docente tiene la función de familiarizar a los estudiantes con los repertorios textuales y así contribuir a cimentar *el pacto narrativo, contrato de lectura o pacto poético*

En resumen: “La didáctica de la literatura requiere que se favorezcan las condiciones del cumplimiento del *contrato enunciativo de cooperación* que existe entre el escritor y el lector en el interior de las estructuras discursivas de cada uno de los textos literarios” (Sánchez Corral, 2011b, pág. 321). Se justifica de esta manera hablar de **recepción**, ya que los discursos en general, y los literarios en particular, construyen su significado a partir de la apelaciones o invitaciones que el texto hace al lector para recorrer determinados trayectos, previendo así la correspondiente participación del hipotético destinatario (Usandizaga, 1993).

2.2.4. Lectura literaria y horizonte de expectativas

Para continuar con nuestro marco teórico, haremos referencia en este apartado a la obra de Hans Robert Jauss, *La historia de la literatura como provocación* (1976). Esta conferencia que pronto alcanzó la categoría de manifiesto (Hernández, 2010: 198) en el capítulo titulado *La historia de la literatura como provocación de la ciencia literaria*, el autor inicia sus disertaciones cuestionando a la crítica marxista y a la crítica formalista en las valoraciones del hecho literario. Para la primera corriente, el arte en general y la literatura en particular es un reflejo o reproducción de la realidad, ya que en términos de análisis de sistemas sociales, la producción es el factor predominante frente al consumo. Para la segunda, la obra literaria es forma o sea su evaluación se hace a partir del producto texto y su materialidad lingüística.

La objeción tiene que ver con el agregado o plus que una obra literaria le hace a la realidad y al mundo:

Toda obra artística posee doble carácter en unidad indivisible: es expresión de realidad, pero construye también la realidad que no existe al lado de la obra y antes de ella, sino precisamente en la obra. (Jauss, 1976: 153)

Aquí se resalta la obra como un acto de creación, y a la pregunta sobre la vigencia en el tiempo de un escrito literario, Jauss responde: "La obra vive mientras produce un efecto. La obra es y vive como una obra porque *exige* una interpretación y *actúa* a través de muchos significados" (153). El aporte de Jauss es un nuevo camino de análisis para la historia literaria y una nueva posibilidad metodológica para la crítica, que supera el pensamiento de reflejo automático que los marxistas le atribuyen a la obra de arte, y el análisis de la producción de los formalistas. "Con ello privan a la literatura de una dimensión que forma parte imprescindible tanto de su carácter estético como de su función social: la dimensión de su recepción y su efecto" (Jauss, 1976: 158), lo que busca Jauss es conciliar estética e historia.

Tanto las diferentes recepciones de los textos como el efecto que producen en los receptores se despliegan en lo que Jauss denomina el horizonte de expectativas y el cambio de horizonte. Este concepto se encuentra inicialmente en los planteamientos de Gadamer sobre el campo interpretativo, donde observa una estrecha relación con la noción de horizonte. En primer lugar citamos al filósofo alemán para a continuación, contrastar con los planteamientos de Jauss.

Horizonte es el círculo de visión que abarca y circunscribe todo lo visible desde un punto. Aplicando esto a la conciencia pensante, podemos hablar de una estrechez del horizonte, de una posible ampliación del horizonte, de la apertura de nuevos horizontes, etc. El lenguaje filosófico ha empleado esta palabra especialmente desde Nietzsche y Husserl para caracterizar la vinculación del pensamiento a su determinación finita, caracterizando así la ley del proceso de ampliación del círculo de visión. El que no tiene horizontes es un hombre que no puede ver suficientemente lejos, y por ello sobrevalora lo cercano. Por el contrario, tener un horizonte significa no limitarse a lo cercano, sino ver por encima. El que tiene horizontes conoce el significado de las cosas contenidas en el horizonte, de acuerdo con los criterios de cercanía y lejanía, grandeza y pequeñez. En consecuencia, la elaboración de la situación hermenéutica significa la obtención del horizonte adecuado para las cuestiones que se nos plantean frente a la tradición. (Gadamer, 1989: 82-83)

Para Hans-Robert Jauss la intervención activa de los receptores es una muestra de la vitalidad de la obra literaria. El horizonte de expectativas o código de comprensión está determinado por la formación que poseen o que han recibido los lectores a través de sus lecturas; el aporte de Jauss al razonamiento de Gadamer es que, un cambio de horizonte significa entonces un desplazamiento de "normas estéticas reconocidas" a "una nueva producción que la supera" (Jauss: 1976: 158-159).

Además, la noción de horizonte de expectativas continúa enriqueciéndose a través de los trabajos de crítica literaria y de didáctica de la literatura que se investigan

en la actualidad. La profesora Gemma Lluch reconoce que el aporte de Jauss consistió en hacer evidente que el horizonte de expectativas es un sistema que transforma al lector y crítico en un receptor activo. Esto sucede desde dos planos, uno que involucra “el mundo literario de un momento histórico determinado que incluye el conocimiento, la formación, el gusto y las convenciones estéticas” (Lluch: 1998: 28; Acosta Gómez, 1989) que sería el horizonte literario. El otro horizonte, es el de la práctica vital, que dependerá de las recepciones particulares de los lectores o la praxis lectora personal (Acosta Gómez, 1989). Lluch concluye: “La interacción de ambos horizontes constituye el fenómeno conocido como experiencia estética” (1998: 28-29).

Esta interpretación indica que la obra literaria fluctúa en la medida que la recepción se cualifica con lo tradicional y lo nuevo. Desde este reconocimiento lanzamos la siguiente hipótesis para la enseñanza de la literatura: el horizonte de expectativas y su cambio tienen posibilidades pedagógicas y didácticas en la educación, porque en medio de los dos estaría la intervención del docente. Somos responsables de ampliar o cerrar este campo de experiencia. Un docente que activa, contextualiza y potencia los repertorios lectores, estará ampliando los referentes estéticos de sus estudiantes, incrementando sus horizontes de expectativas.

La lectura literaria exige así que las personas asimilen nuevos conocimientos a través de usos del lenguaje metafórico. Que se desarrolle su competencia literaria entendida: “no sólo como los conocimientos metaliterarios y lingüísticos-discursivos, sino también las valoraciones y condicionantes que los valores estéticos del grupo o de la comunidad han difundido” (Mendoza, 2001: 242). Que su educación literaria le permita ser interlocutor con las expresiones artísticas de su época.

Recordemos que H. R. Jauss considera que el espacio entre horizonte de expectativas y cambio de horizontes determina el carácter artístico de una obra literaria, aquel puede ser amplio o estrecho:

... en la medida en que esa distancia disminuye y a la conciencia del lector no se le exige volverse hacia el horizonte de una experiencia aún desconocida, la obra se aproxima a la esfera del arte “de degustación” o de entretenimiento. (Jauss: 1976: 167)

Los lectores escolares pueden ser expuestos a obras con *distintos grados repertoriales*, y éstos pueden plantear niveles diferenciados de exigencias: las personas leen discursos que no les exigen mayores esfuerzos cognitivos y axiológicos; o lo contrario, textos literarios que se resisten a interpretaciones literales y valoraciones

complacientes. Para Jauss la literatura tiene una función social y moral porque influye en las expectativas de los lectores, moldeando comportamientos, “preforma su comprensión del mundo.” (1989, 249)

Horizonte de expectativas y Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)

Dentro de este apartado del horizonte de expectativas y la lectura literaria, proponemos una relación entre este código de comprensión o círculo de visión que es el horizonte de expectativas con la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), Lev Vygotsky en sus estudios estableció la importancia de la mediación social en la educación de los niños; el principal instrumento de esta mediación se encuentra en la cultura y es el lenguaje. "Así el lenguaje constituye el elemento mediador natural y primario, pues permite el intercambio social y cultural del niño en el entorno familiar, escolar y social" (Fracá, 2004: 75), llegando a concluir en su estudio sobre *Pensamiento y lenguaje* (1998), que el pensamiento nace a través de las palabras, a través de su intercambio mutuo.

Si bien Vygotsky no se refirió exclusivamente a la mediación docente, sí expuso la importancia para el aprendizaje, del acompañamiento de otras personas que saben más para ampliar los conocimientos de los estudiantes. A esta relación social-escolar la denominó Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). En este andamiaje el estudiante con el apoyo de otras personas con mayores saberes, amplía sus conocimientos, tiene un mayor aprendizaje, se somete a retos cognitivos nuevos, así la define:

no es otra cosa que la distancia entre el nivel real del desarrollo, determinada por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo próximo, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (Vygotsky, 1979: 133)

Este enfoque nos lleva a considerar todo aprendizaje como una actividad social y cultural, donde el apoyo mutuo entre docentes y estudiantes en el aula de clase puede conducirlos a lo que Vygotsky ha llamado interiorización, porque los estudiantes han hecho suyo lo que ocurre entre ellos mismos y los demás (86). Nuestro planteamiento considera que si en ese proceso colaborativo que es la enseñanza aprendizaje los estudiantes pueden alcanzar mayores desempeños y competencias cognitivas, como lo demostró Vygotsky; en la enseñanza de la literatura en particular, también se vislumbra la posibilidad de una intervención socio-cultural que amplíe las expectativas

comprensivas e interpretativas de los estudiantes cuando hacen sus lecturas literarias. “La experiencia ha demostrado que el niño con una zona de desarrollo más amplia que la de su desarrollo próximo tendrá un mejor rendimiento escolar” (Vygotsky, 1998: 142b).

Ampliar el horizonte de expectativas y actuar en las zonas de desarrollo próximo son espacios donde profesor o profesora tiene la oportunidad de incidir en la formación académica y literaria de sus estudiantes. Las lecturas que se hacen desde las didácticas literarias sobre la teoría de la recepción, dan un papel protagónico al alumno/a esencialmente porque es un receptor y su experiencia lectora tiene un efecto que se traduce en interpretaciones y construcción de significados y sentidos. En principio compartimos esta visión, pero educar es una relación social, comunicativa entre varios sujetos y en este escenario educativo se llega a los textos a través de los educadores, quienes “dan de leer”. Vygotsky al referirse al papel de los docentes como mediadores plantea:

En la escuela, donde el aprendizaje tiene como objetivo un proceso que pretende conducir a un tipo de desarrollo, la intervención planificada es un proceso pedagógico privilegiado. Los procesos regulares que ocurren en la escuela –demostración, asistencia, transmisión de indicios, instrucciones- son fundamentales para la promoción de una enseñanza capaz de promover desarrollo. La intervención del profesor tiene pues, un papel fundamental en la trayectoria de los individuos que pasan por la escuela. (Oliveira, 1995. Citado por Ramos, V. Guimarães, C., 2004: 27)

2.3. SOBRE LAS ACTIVIDADES DEL LECTOR

2.3.1. Las funciones del lector

El desarrollo y consolidación de la didáctica de la literatura nos lleva a comprobar su apertura al mundo, por expresarlo de alguna manera. La lectura ya no está confinada en las cuatro paredes del salón de clase. Su salida al exterior se refleja en nuevos comportamientos y valoraciones con relación a los libros -formato que ha recogido y guardado la escritura literaria- que ya en el apartado de la lectura hemos abordado.

Uno de los aportes más significativos por el cambio de mentalidad que ha supuesto, es la aparición del lector. No es que antes no existiera. Lo que se ha modificado es su presencia al momento de interpretar y dar sentido a las obras. Ya lo había perfilado el filósofo alemán Hans-Georg Gadamer al preguntarse si no era la realidad el resultado de una interpretación, y esta última una mediación entre el hombre y el mundo (1992:

327). Esta orientación, en el ámbito de la teoría literaria, otros pensadores alemanes, Hans Robert Jauss y Wolfgang Iser, la trasladan y sistematizan en la estética de la recepción. Legitimando así las interpretaciones que realizan los receptores de los textos, fuera de círculos especializados como puede ser la institución de la crítica literaria. (Iser, 1987), y reconociendo que el contexto social y el momento histórico determinan la recepción que los lectores tienen de las obras (Jauss, 1976).

Esta reubicación de los intérpretes nos lleva a comprender porque la didáctica de la lengua y la literatura tiene entre sus temas recurrentes y preocupaciones al estudiante, valorado como una persona que desempeña un papel activo en el desarrollo de sus procesos cognitivos, afectivos y relacionales. Los estudios de las psicologías cognitivas han contribuido a la construcción de este nuevo imaginario, que ha sido retomado e interpretado en el campo de la pedagogía y de la didáctica de la lengua y la literatura, como muy bien lo expresa A. Mendoza:

La función innovadora de la didáctica específica surge cuando se desplaza la atención hacia el proceso de aprendizaje –una vez revisados los componentes epistemológicos de la disciplina- y se centra en la actividad cognitiva, comunicativa y de valoración estética que es capaz de desarrollar el aprendiz. (1998: i)

Por otra parte Gloria García considera que para que haya aprendizaje son necesarios, aunque no suficientes, factores como profesores altamente cualificados o los mejores métodos, sino se tienen en cuenta variables sobre el alumno, el entorno o el grupo (2004: 16). Retomando los postulados del psicólogo suizo Jean Piaget, sobre el conflicto cognitivo que debe surgir para que se dé un verdadero aprendizaje, ella explica que la experiencia es la plataforma donde se depositan los esquemas conceptuales, afectivos y de valores sobre la que puede actuar el profesor (2004: 16). Aunque en los planteamientos de Piaget los procesos de aprendizaje implican tensiones, García observa que en medio de estas experiencias previas se incorpora la nueva información que toda literatura aporta a sus lectores; y así se produce una conexión: lo que el alumno está sintiendo y viviendo en el presente, con lo que ya sabe, siente o valora” (16).

Es así que la historia personal lectora funciona como un repertorio, que se guarda en la memoria y en la experiencia; aquel facilita un mínimo entendimiento entre los lectores y las obras que vayan apareciendo en su camino; con ellas establecerían contrastes, comparaciones (así sean inconscientes), le ayudaría a ampliar su horizonte de expectativas en tanto las obras agreguen nuevos conocimientos, sea en el tratamiento del lenguaje o en las temáticas.

Esta visión sobre la formación literaria comparte un enfoque donde los estudiantes como lectores existen antes de encontrarse con las lecturas escolares, viven como interpretes fuera de los muros de la institución, indagan en otros espacios informales de lectura: entre sus amigos, en publicaciones, en medios de comunicación. Si bien la idea de un currículum que integre el currículum oficial y el currículum oculto (García, 2004: 18) es muy tentadora, diríamos más bien que los docentes debemos propiciar unas prácticas de iniciación que les permita a los jóvenes recorrer con seguridad, placer y bases teóricas el camino de los libros. Es imposible e inoportuno entrar en la privacidad de las personas; pero como formadoras, sí podemos inquietarlas.

Para proyectar con mayor claridad el papel del lector en la recepción de los textos, es necesario estudiar las prácticas reales de lectura de los estudiantes. Silvia Caparole menciona a Peter Rabinowitz y Michel Smit, quienes en un artículo se preguntan: ¿Dónde estamos cuando leemos? (2004: 139). Su respuesta aún resuena con fuerza en las reflexiones actuales sobre la recepción lectora. Los receptores no están solos y no tienen una posición unificada ante el texto. Cada lector/a llega a un libro con un bagaje interno complejo y a menudo inconsistente de deseos, expectativas, experiencias, creencias y necesidades.

El panorama de la recepción lectora percibe al estudiante (lector en formación) como un sujeto social, producto de su época y de unas circunstancias socio-culturales; se debe añadir e estos parámetros de clase social, género y etnia, que cada persona incorpora en sus prácticas cotidianas. En todo caso ya la didáctica de la literatura con su consolidación teórica y metodológica señala las prioridades de su proyecto educativo, como bien lo expresa Luis Sánchez Corral:

Si la *Didáctica de la Lengua* debe proponerse “la búsqueda de la construcción del sujeto en y por el discurso”, la función de la *Didáctica de la Literatura* ha de procurar un objetivo más ambicioso todavía: hacer posible que el aprendiz busque su propia voz, su propia expresión, para que la construcción de un discurso personal sea una perspectiva, primero, deseada y, después, sentida como necesidad. (Sánchez C, 2011a, pág. 296)

2.3.2. Lectura, interpretación y recepción

Como ya se anticipó, el enfoque literario escogido para este trabajo está inspirado en las teorías de la recepción y del efecto estético, campo heterogéneo, con sus respectivas tendencias. Si bien hasta nosotros llegan los nombres de la Escuela de Constanza³⁹, y

³⁹ En la Universidad de Constanza (Alemania) se desarrolló durante los años 1967 a 1980 la corriente crítica de la Estética de la Recepción. La conferencia inaugural *La historia literaria como una*

sus pensadores más representativos: Hans Robert Jauss y Wolfgang Iser. La preocupación por los intérpretes de la experiencia estética, es de vieja data. Para José María Pozuelo Yvancos los estudios sociológicos, históricos y didácticos sobre la relación entre la literatura y su público nunca han faltado (2010: 106). Por ejemplo Aristóteles con su estética de la catarsis⁴⁰ o Kant⁴¹, ya reflexionaron sobre los receptores y sus interpretaciones. Anteriormente, Jean Paul Sartre en su libro *¿Qué es la literatura?* (1962) afirma que el escritor se dirige a sus contemporáneos, escogiendo en entera libertad, una situación concreta del mundo que le tocó en suerte. Esta elección establece el lector-receptor de su obra y simultáneamente decide sobre el tema. “Así todas las obras del espíritu contienen en sí mismas la imagen del lector a quien están destinadas”. (Sartre, 1962: 89). Pero uno de los trabajos más influyentes para la recepción literaria, es sin duda los planteamientos que Hans-Georg Gadamer presenta en su libro *Verdad y método II* (1992), en el que expone sus ideas acerca de esta dimensión humana, donde el acento no está puesto en el autor de los libros, sino que se traslada a la relación que se establece entre textos y lectores: diálogo donde cada persona que lee posee también una historia personal donde se ha decantado su subjetividad.

Es así como la interpretación pasa a ser objeto de estudio de la crítica literaria. Esta actividad cognitiva y vital se coloca en un horizonte abierto, en tanto los intérpretes la dinamizan con sus particulares versiones de los libros. "La interpretación y la comprensión de los textos, no es solamente un objeto de la ciencia, sino, por lo visto, forma parte de la experiencia humana del mundo en su totalidad" (Gadamer, 1992). En el capítulo que titula *Texto e interpretación*, el filósofo alemán concibe el lenguaje como la mediación primaria entre los seres humanos y el mundo. Los estudios de la semiótica y la lingüística, que han aportado conocimientos sobre cómo funcionan los

provocación a la ciencia literaria que pronunció Hans Robert Jauss el 13 de abril de 1967, es el punto de partida de la denominada Teoría de la Recepción o Estética de la Recepción (Hernández, 2010: 198).

⁴⁰ En la *Poética*, leemos: “Una tragedia, en consecuencia, es la imitación, de una acción elevada y también, por tener magnitud, completa en sí misma; enriquecida en el lenguaje, con adornos artísticos adecuados para las diversas partes de la obra, presentada en forma dramática, no como narración, sino con incidentes que incitan piedad y temor, mediante los cuales realizan la catarsis de tales emociones.” www.philosophia.cl/biblioteca/aristoteles/poetica.pdf

⁴¹ Kant al referirse a la experiencia estética dice: “... cuando digo que un objeto es bello y muestro tener gusto, me refiero a lo que de esa representación hago yo en mí mismo y no aquello en que dependo de la existencia del objeto.” (Citado por Moreno, I. Kant y la autonomía del arte. *Actio*, p. 5. 6 marzo 2005. www.fhuce.edu.uy/public/actio/Textos/6/moreno.pdf)

mecanismos del lenguaje y la teoría del conocimiento según la cual el lenguaje da acceso al mundo, han puesto en auge el concepto de interpretación.

En un primer momento *interpretación* fue un término usado para referirse a la actividad de quienes traducían de una lengua a otra. De ahí paso referirse a quienes descifraban textos de difícil comprensión. Gadamer se hace preguntas fundamentales, que indican una nueva forma de comprender la relación entre realidad y pensamiento. Acaso inquietudes similares a Vygostky, cuando indaga por las conexiones entre pensamiento y palabra (1998). (Destacamos pregunta en la cita):

La carrera triunfal de esta palabra comenzó con Nietzsche y pasó a ser en cierto modo el desafío a cualquier tipo de positivismo. ¿Hay una realidad que permita buscar con seguridad el conocimiento de lo general, de la ley, de la regla, y que encuentre ahí su complemento? **¿no es la propia realidad el resultado de una interpretación?** La interpretación es lo que ofrece la mediación nunca perfecta entre hombre y mundo, y en este sentido la única inmediatez y el único dato real es que comprendemos algo como "algo"... La fundamentación del conocimiento no puede evitar en el ámbito de las ciencias naturales la consecuencia hermenéutica de que la realidad "dada" es inseparable de la interpretación. (1992: 327)

Este requisito se hace más exigente en los textos. El escritor debe anticipar su destinatario y abrir un horizonte de interpretación y comprensión que el lector ha de llenar de contenido (1992: 332). Gadamer considera que el autor fija en sus obras lo que denomina la "primitiva noticia", entendida como lo informado originariamente. El lector, destinatario o intérprete debe recorrer el camino de forma inversa al escritor; la tarea de aquel es hacer hablar de nuevo al texto fijado, recuperar esa primera noticia. Que se halla no en el sentido literal de las palabras, sino en una relación: qué quiso decir el autor si uno fuese el destinatario originario. "Esto tiene su explicación en el hecho de que un texto no es un objeto dado, sino una fase en la realización de un proceso de entendimiento" (333). Pacto en el que los repertorios juegan un papel definitivo (Iser, 1987).

Gadamer hace estos planteamientos para referirse al ámbito de la comprensión histórica, nos tomamos la libertad de trasladarlos al dominio de la lectura de obras literarias, que en síntesis son productos de las culturas que se escriben, publican y circulan en determinados momentos de la historia de los pueblos. Un asunto vital es cómo las personas comprenden los acontecimientos, y en nuestro caso los relatos escritos. El filósofo alemán afirma que en principio es adecuado asumir una actitud: ponerse en el lugar del otro para comprenderlo (1992: 83) lo que lleva a pensar que es necesario desplazarse hacía horizontes ajenos. Pero aclara que no se trata de un ejercicio

de sustitución de la propia conciencia de quien desea comprender; aquel debe tener su propio horizonte para poder trasladarse a otra situación (84). Es condición dejar que el texto le diga algo, en este caso, al lector o lectora (66). Se trata de participar de un proyecto que Gadamer denomina círculo hermenéutico.

Si bien estos antecedentes sobre la recepción de la obra existen, son los trabajos publicados por Jauss, *La historia de la literatura como provocación* (1976) e Iser, *El acto de leer. Teoría del efecto estético* (1987) donde se consolida una crítica literaria, aceptada y aplicada por el mundo académico. Jauss plantea sobre esta nueva tendencia:

El paso del ideal sustancialista de la obra a la definición del arte a partir de su experiencia histórica y de su función social coincide con la concesión al receptor de unos derechos que durante mucho tiempo se le habían escatimado... El lado productivo y receptivo de la experiencia estética entran en una relación dialéctica: la obra no es nada sin su efecto, su efecto supone la recepción, el juicio del público condiciona, a su vez, la producción de los autores. (Jauss, 1987, pág. 73)

Es necesario establecer una diferencia conceptual y metodológica entre la corriente que cada autor representa. Wolfgang Iser, hace claridad al respecto: “Una teoría del efecto está anclada en el texto –una teoría de la recepción, en los juicios históricos del lector” (1987: 12). Esto significa que los objetos de estudio de Jauss e Iser difieren; de un lado, estarían las expresiones literarias en diferentes contextos y sus respectivas valoraciones históricas; de otro parte, el texto en su actualización a través de la lectura y los efectos que causa en los receptores.

En el campo de la didáctica de la literatura, el profesor Mendoza considera que el desplazamiento hacia la actividad del lector, tomada de las teorías de la recepción, ha colocado en primer orden de prioridades en las actividades de formación lectora, la metacognición del proceso de lectura; al respecto plantea:

Puesto que atiende a los intereses y a las expectativas de los receptores, relacionándolas con los condicionantes de sus propios saberes, para identificar la intencionalidad de los textos y la caracterización del discurso literario. A partir de los planteamientos y de las metodologías de la teoría de la recepción (Iser, Jauss, Gumbrecht, Warning, Fish), los docentes nos hemos planteado alternativas para orientar y desarrollar la habilidad de la lectura en el ámbito escolar, porque al optar por esta alternativa teórica, se destaca la relevancia que tiene la participación activa del alumno en su papel de lector-receptor. (Mendoza Fillola, 1998 b, págs. 34-35)

Considera que se ha llegado a algunos acuerdos sobre la actividad lectora. En primer lugar que los textos tienen una existencia virtual; un segundo aspecto es la afirmación de la responsabilidad del lector en la actualización del significado de los textos, esta es una acción personal y voluntaria; por último, Mendoza plantea que

mediante la actualización mediante la lectura de los diferentes lectores, el texto desarrolla sus existencias reales. (1998 b: 35). E insiste, siguiendo a Wolfgang Iser, en que la percepción no es una actividad pasiva, sino un **proceso de interacción entre el texto de la obra y el texto del lector**, que involucra todo tipo de experiencias e informaciones previas de quienes leen. Esta estrecha conexión que se pone en evidencia entre texto y lector es muy significativa para los planteamientos de una didáctica de la literatura que se centra en la lectura literaria, ya que uno de los objetivos de la formación de un lector competente debe ser formular una adecuada y aceptable interpretación del texto leído.

Respecto a lo anterior, Mendoza también destaca una de las tensiones más álgidas generadas a partir del protagonismo de los receptores en la construcción del significado de los textos literarios, lo que en palabras de Umberto Eco es una ilimitada semiosis, y que se puede traducir en una preeminencia de la lectura personal desbordada, que olvida que existe una materialidad textual que establece unos límites. Por eso entre los dos extremos de la actividad interpretativa, ya sea la que defiende que la única interpretación válida es la que descubre la original intención del autor, y la que sólo considera lo que dice el lector, se puede proyectar una tercera vía más equilibrada: *que en el acto de lectura se tenga en consideración la intención del texto* (Mendoza Fillola, 1998 b: 37 Cita a Eco, 1992: 25).

Y es en este espacio de la recepción lectora y del desarrollo de los procesos cognitivos de los estudiantes donde surgen posibilidades formativas y didácticas que se derivan del acto de lectura. El docente debe aportar recursos útiles para que el estudiante alcance un dominio de sus propias habilidades lectoras, que se haga consciente de las competencias lectoras que va desarrollando a través del contacto que tiene con diferentes textos.

Gema Lluch en su ensayo sobre el lector modelo, también introduce algunos comentarios sobre el significado que han tenido las teorías de la recepción en el concepto de lector. Encuentra en los trabajos de Iser y Jauss, un pensamiento sistemático y sistematizado sobre este tema. Siguiendo a Eco, señala que las teorías de la recepción surgen en los años sesenta. Como reacción a ciertas metodologías estructuralistas, a la rigidez de ciertas semánticas formales anglosajonas y al empirismo de ciertos enfoques sociológicos.

... priorizando la iniciativa del lector y, por tanto, la oposición que articulaba el debate

clásico (si hay que buscar en el texto lo que quería decir el autor o si hay que buscar lo que el texto dice independientemente de la intención del autor) se desplaza y se articula otra: si hay que buscar en el texto lo que dice por referencia a la propia coherencia contextual y la situación de los sistemas de significación a los cuales remite; o bien, si hay que buscar lo que el destinatario encuentra por preferencia a los propios sistemas de significación y/o por referencia a los deseos. (Lluch, 1998: 27)

Es así como esta corriente de pensamiento se perfila como un nuevo paradigma para apreciar las obras de arte en general, y la literatura de manera especial. Se plantea sobre las influencias del público que está en la mente del autor; el papel que tiene la imagen del autor en la lectura; lo que ocurre con los lectores/as mientras leen; las condiciones bajo las cuales un texto es valorado como estético por los lectores.

Continuando con los aportes que realizan los estudios de la estética de la recepción a la didáctica de la literatura y a la actividad lectora, la contribución respecto al receptor, lector o intérprete de las obras literarias que realiza Wolfgang Iser también va a ser una guía para perfilar qué clase de lectores de literatura se deben formar en la escuela y a través de qué estrategias metodológicas se logran desarrollar competencias lecto literarias.

Después de hacer un recorrido por los diversos tipos de lectores que la crítica ha presentado, el crítico alemán se adentra en el análisis de una estructura inscrita en los textos (1987: 64) a la que denomina *lector implícito*, su rasgo distintivo es que forma parte del relato. Por esto tiene una relación de reciprocidad con el texto de ficción. El autor al escribir proyecta anticipadamente este tipo de lector como virtualidad: “el concepto de lector implícito describe una estructura del texto en la que el receptor siempre está ya pensado de antemano” (64).

Todo relato presenta su lector implícito, que es imaginado, idealizado por el escritor. Su función principal sería llenar los vacíos, eludir los hiatos, jugar a precisar lo “indeterminado” del texto de ficción. En este mismo orden de ideas, la función apelativa del texto considera que los receptores van a asumir un determinado comportamiento, porque las instrucciones para que esto se materialice se encuentran en la estructura de los mismos textos (Maurer, 1987). Para autores como Mendoza, el lector implícito es el potenciador ideal del texto (1998:127) esta clase de lector está inscrito en el discurso literario, el autor lo ha fijado, pero tanto uno como otro pertenece y responde a una comunidad y tradición literaria, que en el caso de la LIJ de los últimos años se identifica con las clases medias en valores de convivencia, paz y democracia (Colomer, 1998: 136).

Pero se debe señalar que la función del lector implícito, construido por el autor o autora en el relato: “orienta previamente la actualización del significado, pero no la determina” (Jauss, 1987: 78) Esta aclaración es fundamental, porque si esta metodología sólo considerara como válidas las exigencias del lector implícito, no se iría más allá de la estructura de la obra y esto negaría un enfoque que reivindica las concreciones que hacen los lectores reales. Desde una mirada pedagógica y didáctica, las huellas que deja en el texto el lector implícito guían las posibles interpretaciones de los receptores, ya que: “el individuo lector se orienta según las directrices que marca la estructura literaria” (Acosta Gómez, 1989: 159); en este punto se quiere resaltar la importancia que cobran los procesos de lectura y análisis que permitan a los/as estudiantes recoger todas las perspectivas que el texto de ficción ha proyectado por medio de los repertorios. Pero las actualizaciones o concreciones de los significados que resulten a partir de la lectura literaria tienen también un carácter imprevisible, porque como plantea otro de los teóricos de la Estética de la Recepción, Karl Maurer: “parecen existir diversas *formas de leer*, que difieren tanto según el género literario y la época como según la disposición e intención individuales” (Maurer, 1987: 259)-

2.3.3. Narrativa y formación de lectores

En este trabajo de investigación tiene un papel importante el género literario narrativo, en concreto aquel que se materializa en cuentos y novelas que leen los jóvenes en su formación literaria; nuestro interés particular y concreto atiende al trabajo que los docentes hacen con este tipo de textos en las aulas de clase. Por esta razón presentaremos algunas consideraciones muy generales sobre estos discursos ficcionales, ya que abarcan un campo muy amplio de conocimientos sobre el lenguaje. Pero ante todo queremos resaltar las potencialidades didácticas de los géneros narrativos, no pretendemos presentar una teoría del cuento o la novela, sino más bien unas líneas generales de su importancia en la formación de lectores críticos y en las apreciaciones éticas y estéticas que se derivan de su lectura.

La narrativa posee dos significados básicos, uno está relacionado con la literatura y hace parte de la clásica división de los géneros literarios, cuyos otros dos componentes son la lírica y la dramática. El segundo significado, señala el uso que las personas hacen de las historias o anécdotas que se cuentan cada día en la vida cotidiana,

y que pueden ser convertidos en relatos conversacionales, filmicos, históricos o informativos (Valles J. , 2008). Las narraciones son consideradas un discurso que está sometido a ciertas reglas (Ricoeur, 1987: 61).

La narración es una práctica social y cultural que ya se practicaba en las sociedades más antiguas de forma oral y, aunque la escritura impulsó su desarrollo y refinamiento que a veces la vuelven irreconocible, sin embargo, pervive en su orientación original en muchas culturas modernas y en las prácticas discursivas de la propia comunicación oral. (Nuñez, 2010: 43)

Por su importancia en la comunicación humana, las narraciones han sido estudiadas por diferentes disciplinas, investigaciones que tienen como objetivo general determinar su origen y funcionamiento en la sociedad, es así como la teoría y la crítica literaria se interesa por este campo a través de trabajos realizados por Barthes, Genette y Todorov. Son un referente obligado los estudios desde el folclore realizado por Vladimir Propp; así como aquellos presentados desde la antropología, la sociología y la lingüística donde se destacan académicos como Van Dijk y Adam.

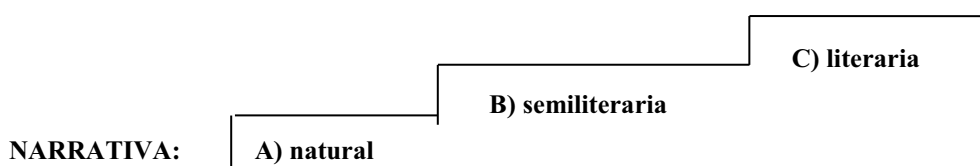
2.3.4. Narrativa literaria

La denominación de narrativa literaria está estrechamente ligada a la cualidad de narratividad que la institución literaria le ha otorgado a ciertos textos que comparten características similares. Como punto de partida de toda narración, estarían las acciones, acontecimientos o hechos que relatan en sus obras los autores/as. Que se organizan en una estructura básica que ya Aristóteles en su *Poética* (1974) señalaba como la construcción que toda fábula debía poseer: apoyarse en una acción única, completa en sí misma, con un principio, medio y fin. El filósofo griego considera las obras poéticas como organismos vivientes (1459a: 20). Aunque esta es la estructura clásica, lo cierto es que los relatos permiten niveles de complejidad y variedad ilimitados (Nuñez, 2010: 66) que alteran ciertas convenciones establecidas por la institución literaria, un ejemplo sería la denominada novela de conciencia.

Greimas entendió la narratividad como una sucesión de estados y cambios causantes de la producción de determinados sentidos (Valles J. , 2008: 12). Prince, en cambio observa que es la cooperación interpretativa del lector, la que imprime una cualidad narrativa a un texto. “El grado de narratividad de un texto depende en parte de la medida en que la narrativa concreta la expectativa del receptor” (12).

Teun A. van Dijk diseña una escala muy ilustrativa sobre la narrativa y sus diversas modalidades, en ella se parte de la narrativa natural, podríamos decir básica, de allí se pasa a la que se denomina semiliteraria, en la cual se ubican los mitos, sagas, leyendas y cuentos populares; para llegar finalmente a los textos de una mayor complejidad, que por ciertas convenciones se identifican con el concepto de literatura y entre los cuales están los cuentos y novelas (13).

Ilustración 1. Modalidades narrativas



A las narraciones literarias, así como a otros tipos de textos, se les da el calificativo de ficticias o creaciones ficcionales, ya que se refieren a acontecimientos, extraídos de la realidad del mundo, pero que no corresponden a situaciones que de verdad hayan sucedido, a manera de una representación inventada e imaginada. Estas creaciones son planeadas por un escritor o escritora que se da a la tarea consciente de escribir un texto literario, que responda a ciertos convencionalismos culturales de la institución literaria.

Y es esta institucionalidad la que también ha elaborado una división de los textos por géneros, siendo la más aceptada y popular la clasificación que se hace de los géneros narrativos, dramáticos y líricos. Aunque la crítica literaria del siglo XX ha cuestionado esta categorización, y ha optado por ampliar la lista y especialmente por reivindicar los géneros híbridos, en consonancia con expresiones artísticas que recogen múltiples tradiciones culturales.

Lo cierto es que las tipologías textuales siempre han existido, ya sea que los agrupamientos se realicen por criterios como diégesis/mimesis, objetivo/subjetivo, natural/histórico, existencial/ficcional, natural/interpersonal (Valles J. , 2008: 25). Lo importante es que no se conviertan en un modelo que encasille la producción literaria, y más bien se tomen como referencias que ayudan a organizar y a orientar a los lectores que se encuentran en medio de las grandes cantidades de textos que produce la industria editorial; las clasificaciones deben ser flexibles para adaptarse a los cambios de los

tiempos y las instituciones. Con el panorama anterior, José R. Valles retoma la definición de Genette sobre los géneros: “divisiones clasificatorias de las obras literarias, obtenidas mediante la determinación de conjuntos diferenciados por la combinación de rasgos temáticos, discursivos y formales” (25).

A pesar de la variedad de estilos y temas, que se encuentran en las obras narrativas literarias, comparten dos elementos imprescindibles: un narrador (quién) y una historia (qué). Valles propone que se le añada otro elemento para obtener un esquema básico de la narración de ficción: el relato (cómo). Y es así como elabora el siguiente esquema (Valles J. , 2008: 28) donde establece diferencias entre los géneros que denomina fundamentales o naturales, y que para nosotros serían tradicionales. Cabe anotar que en este ejercicio vemos una intensificación de las cualidades (Cfr. p. 77) de la narrativa de ficción:

Tabla 2. Esquema básico del género narrativo

	<i>DISCURSO</i> (cómo)	<i>HISTORIA</i> (qué)	<i>NARRADOR</i> (quién)
GÉNERO DRAMÁTICO	SÍ	SÍ	NO
GÉNERO LÍRICO	SÍ	NO	NO
<i>GÉNERO NARRATIVO</i>	SÍ	SÍ	SÍ

2.3.5. Textos de ficción

La ficcionalidad es uno de los **requisitos que debe aceptar en su pacto el lector** de las obras literarias; actividad que está más allá de pasar los ojos sobre el papel; la lectura como un contrato que se establece entre autores y lectores, donde el libro es el punto de encuentro y diálogo de las conciencias del creador y del intérprete (Iser, 1987).

En palabras de Rafael Núñez:

En este sentido, los enunciados ficticios no son falsos, sino verdaderos en el marco comunicativo en que se insertan, como lo demuestra la suspensión de la incredulidad del lector, que acepta sin restricciones lo que dice el narrador, autentificador final de esta veracida. (Núñez, 2010: 81)

Para Aristóteles la *mimesis* o imitación del mundo que se expresa mediante la poesía, recoge dos aspectos, la referencialidad y la ficcionalidad. El primero, considera que las obras tienen un lazo o aluden a la realidad; el segundo rasgo, se refiere a un universo que se crea a partir de la imaginación. Otra propiedad de la ficción es cuando se afirma que los escritores y escritoras de literatura juegan con la verosimilitud, condición que también definía Aristóteles en su *Poética*: “Se debe preferir lo imposible verosímil a lo posible increíble” (1460a: 25). Por ejemplo, se le da credibilidad al narrador y a sus discursos así sean ilegítimos e inválidos en otras situaciones de vida; o cuando se acepta un narrador omnisciente, que conoce todos los pormenores de la vicisitudes de sus personajes.

Tal vez resulte significativo para nuestro trabajo de tesis que la veracidad se funda más concretamente en que la obra posee una dimensión semántica, en tanto, es un discurso con coherencia significativa configurada por campos semánticos cercanos o estructuras isotópicas; pero además: “en la propia conexión obra/lector, que posibilita la *aceptación de la creencia, dentro del juego de la ficción y mediante el pacto narrativo*” (Valles J. , 2008: 132). Los acontecimientos narrados en cuentos y novelas, por muy ficticios que sean, conservan unas coordenadas de tiempo y espacio que estructuran los relatos. El texto invita e incita, por medio de la lectura, a sumergirse en un tiempo y espacio virtuales, que se encuentran ahí y en ningún otro lugar. Cada obra literaria establecerá sus maneras particulares de medir la temporalidad y habitar los espacios. Y como indicara P. Ricoeur, ese tiempo es imaginario y que sólo se encuentra en el mundo que el texto construye. (1987: 179). Pero esta temporalidad narrativa se distingue porque en ella se superponen el pasado de una historia que se cuenta, con el presente de la lectura. “Ese período (pasado) se convierte así en un ahora que está dentro del antes original, un ahora diferente del ahora de narrar” (Martínez B., 1992, pág. 74).

Por otra parte, el lector o lectora al sumergirse en el relato literario que se distancia de la experiencia viva (Ricoeur, 1987), lee una historia ya pasada, pero está no pertenece a un acontecimiento real, sino a un mundo artificioso que sólo toma formas espaciales y temporales en la lectura. Los interpretes encuentran en los cuentos y novelas un universo que los invita a entrar y a aceptar ciertas reglas de un juego que es verbal, cognitivo y afectivo.

Según lo expuesto, es prioritario que la teoría de la ficcionalidad atienda a dos cuestiones fundamentales. Por un lado, a la *situación comunicativa* que se produce entre autor y lector, quienes “subscriben” un contrato o *pacto de lectura*, que no es otra cosa que suspender la incredulidad “y la aceptación del juego de la ficción, de acuerdo con las pautas pragmáticas socioculturales” (Valles J. , 2008: 133). Además estos textos de la imaginación, deben tener en cuenta *las dimensiones lógico-semánticas de la ficcionalidad* que señala la configuración que se hace en los textos narrativos de un discurso que tiene como rasgo fundamental que es ficticio, y con el que se modelan mundos posibles.

Es palpable en la historia de la literatura que los modos de narrar han variado en distintos momentos de la cultura. Por ejemplo, la novela “realista” uso un discurso que daba la apariencia de continuidad y homogeneidad (Martínez B., 1992: 88), donde los escritores asumían un estilo invariable, que la novela contemporánea ha venido a quebrar con estrategias donde falta la voz narrativa básica, se hacen descripciones discontinuas, no se “escucha” una voz o discurso, y más bien lo importante es el espacio de la escritura (88). Entonces, si las maneras de contar se han alterado, deben surgir nuevos modos de leer que le correspondan.

2.3.6. Subgéneros narrativos de ficción: cuentos y novelas

En este trabajo de tesis hemos optado por centrarnos en el análisis del trabajo que hacen algunos docentes de secundaria con la lectura literaria de narraciones, en especial de cuentos y novelas. Esto nos exige presentar sus características más destacadas, lo haremos de forma general procurando resaltar aspectos que se relacionen con la recepción o respuesta de los lectores a esta clase de textos.

Más arriba se presentaron unos rasgos muy generales sobre la narrativa literaria y los textos literarios de ficción, de este modo tenemos un marco delimitado sobre las producciones narrativas que abordaremos en esta investigación. Se trata ahora de acotar más nuestros indagaciones en dos ámbitos concretos: cuentos y novelas, materiales que todo docente de lengua y literatura trabaja con sus estudiantes, porque uno de los objetivos principales de la escolaridad en Colombia es formar lectores competentes, críticos y creativos (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2006).

El cuento

En la tradición oral y posteriormente en la escrita, el cuento forma parte de la cultura de casi todos los pueblos del mundo, es un referente antropológico y educativo para las comunidades (Sánchez C., 2004); Calsamiglia y Tusón lo valoran porque se hace presente en dos espacios vitales: el lúdico y el de la herencia cultural. Dicen al respecto:

Así como las fábulas, las parábolas, las rondallas y las historietas, ha sido y sigue siendo una de las fuentes primeras y principales del disfrute infantil y de la persona adulta, algo que sirve para enlazar una generación con otra y a ésta con la siguiente... Es un elemento, pues, básico y fundamental en la transmisión cultural. (Calsamiglia & Tusón, 2008: 260)

A pesar de la cita anterior es necesario mencionar la diferencia que existe entre el cuento popular, de tradición y transmisión oral, que pertenece al patrimonio lingüístico de las comunidades, de carácter anónimo e infantil (Núñez G., 2004b) (Valles J., 2008); con el cuento literario, de tradición escrita, género decimonónico, popularizado en el siglo XIX por escritores como Charles Dickens, Antón Chejov o Edgar Allan Poe. Estas nuevas obras literarias conservaron de los relatos populares, su brevedad formal; el rasgo innovador de los cuentistas modernos es que ampliaron las temáticas de los cuentos (Núñez G., 2004b). Los cuentos son relatos condensados e intensos que encuentran gran recepción en los tiempos modernos (210).

Pueden establecerse otras diferencias entre el cuento tradicional, de raíz popular, con el literario, de origen culto y letrado. Algunas han sido mencionadas antes, como la aparición de autores/as que escriben las historias y así las ubican en un lugar fijo y delimitado. Estos relatos, aparentemente, son producidos por la imaginación de un solo individuo, se convierten así en narraciones ficcionales; además se rompe la magia del cuento que se cuenta a una comunidad que reacciona inmediatamente a las fábulas, y se crea una situación comunicativa diferida (Valles J. , 2008: 49).

Las cualidades anteriores hacen que los cuentos pertenezcan a un género literario que siempre ha tenido una gran presencia en la escuela, ya sea para la formación en las maneras correctas de leer y escribir; ya para el análisis literario o como modelo de escritura para la creación estética ; ya sea porque con su lectura se activan mecanismos psicoafectivos y “mundos posibles” (Sánchez C., 2004: 150); así como el pensamiento narrativo que estimula procesos cognitivos de los lectores (155), cuestión que el psicólogo cognitivo Jerome Bruner aborda en *Realidad mental y mundos posibles*

(1997). Para otros autores, la presencia de este tipo de textos en las aulas, son una garantía para formar lectores y lectoras.

Los cuentos, por su maridaje, a veces, con lo popular y por su estética de la “concentración” son buenos instrumentos para *edificar* estética, pero también éticamente, a los lectores infantiles y para que estos adquieran los niveles superiores de la competencia comunicativa. (Nuñez G., 2004b: 214)

Esta fuerza comunicativa y afectiva del cuento tal vez encuentra su explicación en las conclusiones que presenta el profesor Eloy Martos, sobre los conceptos de mito, leyenda y cuento. En ellas plantea que tanto los géneros populares y tradicionales – leyenda, mito y cuento-; así como los textos de la tradición culta –cuentos y novelas- proceden del imaginario colectivo común, y sus significaciones se solapan o se superponen entre ellos, y se proyectan a otros discursos no verbales como el cine, el cómic, la televisión e internet. Ejemplo de ello son películas como la *Guerra de las Galaxias*, y la popularidad de las series *Hércules* y su versión femenina *Xena* (Martos, 2004: 197).

Una opinión cercana a la anterior la encontramos en lo que nos dice José R. Valles, al señalar que la evolución de los temas y estilo en los cuentos -como se puede apreciar en el recorrido que va de la oralidad a la escritura, del anonimato a la autoría y del folklore a la literatura- y su valoración en la sociedad y cultura que lo ha llevado a legitimarse dentro de la institución literaria, han develado su cualidad *intertextual* “que muestra para insertarse en otros géneros y narraciones mayores” (Valles J. , 2008: 47). Aunque autores como Edelweis Serra considera a este género como independiente dentro del área de la narrativa; por ejemplo, para él los cuentos se desmarcan como categoría de la novela (Serra, 1978: 14).

Cortázar reconoce diferentes clases de cuentos literarios, a saber, fantásticos, realistas, dramáticos, humoristas; pero a renglón seguido considera que entre esta variedad literaria existen unas constantes que ante todo le dan una atmósfera peculiar y un valor de obra de arte a este género narrativo. La significación, la intensidad y la tensión son nociones que contribuyen a desarrollar la estructura del cuento. La significación recogería el tema escogido para construir la historia, pero también y fundamentalmente el tratamiento literario de este tema, la técnica empleada para realizarlo; en este trabajo formal se evalúa si un cuentista es bueno o es malo.

Lo interesante para nuestra investigación del discurso de Julio Cortázar es que considera a este género literario un arte compartido por escritores y lectores; la

genialidad del cuento está dada por el efecto perdurable que produce en los lectores/as. Edgar Allan Poe tiene una opinión cercana, argumenta que lo más importante en todas las composiciones es lo que denomina, unidad de efecto e impresión. Y afirma que la poesía y el cuento por su brevedad, ofrece a quienes leen la fuerza de un universo total (Poe, 2007). Para Serra el arte de contar implica por lo menos dos tipos de relaciones: la del narrador con el lenguaje y su proceso de enunciación, y la del receptor que recibe el mensaje, o sea la percepción del enunciado narrativo. (Serra, 1978: 27).

Otro aspecto que deriva de la fuerza significativa de los cuentos, es que debe ir más allá de una simple anécdota divertida; en palabras de Cortázar debe actuar en el lector como una *apertura* (Cortázar, 1962: 406), y esto se logra por los vacíos textuales (Valles J. , 2008, pág. 50) generados por los silencios del autor, en un discurso narrativo compacto, corto, donde el escritor se convierte en un equilibrista al seleccionar la información que entrega y la que esconde para provocar que el mensaje tenga alguna trascendencia en quien lee. Para lograr lo anterior, los autores escriben los cuentos bajo ciertas reglas del género narrativo de tal forma que alcancen sus propósitos comunicativos y estéticos. ¿Cómo se organizan o estructuran los cuentos? Para utilizar una metáfora, se puede decir que es un viaje imaginario que transcurre en dimensiones espaciales y temporales; los lectores/as aceptan entrar (o no) a este universo de ficción. (Sánchez C., 2004). Para Serra los niveles básicos del cuento, con una fuerte dependencia entre ellos, y que aparecen cualquier sea el texto dado, son tres:

- Estrato del objeto representado
- Estrato estilístico
- Estrato semántico

Más que explicar cada uno de los estratos, queremos resaltar que este autor, al igual que Cortázar y Poe, observa que lo importante de un cuento no es tanto el tema o la historia, “sino el modo como es transmitido y construido artísticamente: el proceso de transformación literaria de la *fábula* en tema, en comunicación y expresión artística, área interrelacionada con los estratos estilístico y semántico” (Serra, 1978: 19). Concluye que el uso de algunos recursos retóricos (metonimia, metáfora, amplificación, enumeración) que emplean los cuentistas latinoamericanos más destacados, no es un ejercicio meramente decorativo, sino que pretende llamar la atención del lector, convoca su percepción de destinatario, para que participe como decodificador del mensaje. (pág. 193).

En este punto de la exposición podemos afirmar que este género literario es una composición discursiva con un alto nivel de complejidad temática y lingüística, de exigencia para quien emprenda la empresa de su composición, y de una lectura inquietante para los lectores a quienes se dirigen las historias, que no son simples fábulas que transcurren en una linealidad temporal, sino que se superponen estratos o niveles de la historia y el discurso.

Por todos estos rasgos estimamos que el cuento es un material lingüístico y estético que garantiza la formación literaria de los estudiantes, por cuanto sus temas y tratamientos estilísticos atraen la atención de los lectores y lectoras, y exige una participación interpretativa de quien lee para adjudicar sentidos a unas fábulas que juegan con la imaginación. Porque, como defiende en sus tesis el escritor argentino Ricardo Piglia: “Un cuento siempre cuenta dos historias... la historia secreta es la clave de la forma del cuento y de sus variantes” (Piglia, 2000).

La novela

En la educación literaria que ha ofrecido la escuela, los cuentos y las novelas siempre han estado presentes en la formación lectora de los estudiantes. En los últimos años se han incorporado a los currículos de los colegios planes lectores, que proponen, en su mayoría, lectura de textos narrativos y que incorporan la literatura infantil y juvenil -como género que ha alcanzado una consolidación teórica y una producción significativa que le da un lugar propio en la narrativa de ficción-

La novela es un producto cultural occidental europeo, otras culturas tienen tradiciones de cuentos, leyendas y mitos, pero no de novela⁴². Esta realización semiótica se caracteriza porque en su historia aparece un personaje y no el héroe clásico; su fábula es verosímil en tanto da la ilusión de realidad o de verdad lógica; y pretende que su historia tenga el valor de originalidad, preocupación que no tienen las tradiciones narrativas populares (Guzmán, 2008). Teniendo en cuenta estos atributos, José Manuel Guzmán Díaz concluye:

⁴² Definir qué es la novela, aún hoy resulta complejo y arriesgado, su misma denominación tiene diferentes alusiones: *roman* en francés y alemán, *romanzo* en italiano, *novel* en inglés. Es un lenguaje que da licencia para que sus contenidos y formas sean volubles, no se puede acotar una única definición que cubra un género “sincretizador, mutante y multiforme, de enorme variedad funcional, formal, técnica y temática, carente de un esquema genérico canónico” (Valles J. , 2008: 56). Que expresa y plasma las variadas relaciones entre los seres humanos y el mundo.

En efecto, debe destacarse que la novela siempre es única, en la medida en que construye a través de su propio discurso el sistema de sus personajes a partir de coordenadas espacio-temporales que los circunscriben o que los definen por el contexto en que habitan, las prácticas que desarrollan y los atributos que poseen. (Guzmán, 2008: 94-95)

Si bien este género ha sido estudiado por notables intelectuales entre los que se encuentran el filólogo ruso Mijail Bajtin, el escritor Milán Kundera y la teórica Julia Kristeva para quienes la novela es una expresión y producto de lo moderno, esto significa a grandes rasgos que pertenece a una época y condición social específicas. Sin embargo, no está en los alcances de este trabajo profundizar en una historia literaria, más bien queremos señalar, de manera esquemática, la renovación de las técnicas narrativas que acompañan a la novela contemporánea y desde allí establecer sus posibles vínculos con una didáctica de la literatura; a continuación los rasgos más sobresalientes de la novela actual, recogidos de los planteamientos de José R. Valles

- Expansión geográfica y lingüística
- Expansión comercial y lectora
- Expansión temática y estilística
- Expansión de arquitectura y técnicas narrativa (2008: 64-66)

En el artículo *Caracteres de la literatura contemporánea* (1941), Medardo Vitier, reconoce en la novela del siglo XX alteraciones considerables si se la compara con las producciones del siglo XIX, caracterizadas por ser orgánicas y de plan muy cuidado, que marchaban a ritmo de los capítulos. Si bien no en su totalidad, pero si es un rasgo de lo contemporáneo haber abandonado la preocupación por el desarrollo ordenado, inclinándose más por escritos fragmentados. Las obras no pertenecen ya a un género que se pueda identificar con claridad, por el contrario conviven variedad de expresiones estilísticas en los escritos, más acordes con la realidad saturada y compleja en que se desenvuelven las personas (28-29).

Más cercanas a nuestra experiencia son las reflexiones que presente el investigador colombiano Jaime Alejandro Rodríguez⁴³ en su artículo *Asedio a las narrativas contemporáneas. Mapa de posibles investigaciones* (2009). En el cual admite que el texto narrativo literario ha dejado de ser el centro privilegiado de atención, y que la posmodernidad ha colocado en su lugar y legitimado otro tipo de expresiones narrativas,

⁴³ Jaime Alejandro además de profesor de literatura de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, es autor de dos novelas que están en la Red y a las que denomina hipermedias narrativas: *Golpe de gracia* y *Gabriela infinita*.

que existían pero eran invisibles; y es justamente la novela como tradición escrita y formadora de los lectores/as, con una estructura ordenada la que se diluye en medio del surgimiento de narrativas híbridas, como por el ejemplo, la literatura de testimonio. (pág. 18).

Tanto Valles, Vitier y Rodríguez, a pesar de la distancia en el tiempo, comparten algunos rasgos de la novela en el siglo XX, como la fracturación y problematización que se introduce en las obras. Rodríguez califica de posmoderna a la novela contemporánea, en la que ve una escritura que descrea de una única voz narrativa privilegiada que da cuenta autorizada de la verdad y coherencia del relato. Ya que en las ficciones se entrecruzan diversos textos. Y llega a una conclusión que acogemos como la más significativa para nuestra tesis: “Finalmente, la obra posmoderna promueve abiertamente la participación del lector, la “doble productividad”, ya sea a través del juego o a través de la puesta en marcha de conciencias paralelas de interpretación” (2009: 22).

Otra idea que queremos exponer en este apartado, es la estrecha relación entre novela y sociedad. Ya se ha mencionado el contexto histórico moderno en el cual nace este discurso narrativo, y algunas de sus nuevas búsquedas temáticas y expresivas, en una época que algunos intelectuales denominan posmoderna.

Una referencia paradigmática en los estudios sobre la novela la hallamos en las teorías que al respecto desarrolló Mijail Bajtin. Sus postulados gozan de un gran reconocimiento y prestigio intelectual en los estudios sobre la cultura en general, y el discurso literario en particular. Sus indagaciones teorías y estéticas de la novela son amplias y densas, por eso recogeremos aquellas reflexiones que hemos interiorizado y valoramos como aportes para una didáctica de la literatura. Para el filólogo ruso el estudio de las novelas de François Rabelais y Fedor Dostoievsky, entre otros, le conduce a valorar la novela como el espacio del diálogo y del carnaval. En este trabajo nos interesa sólo el carácter dialógico que Bajtin analizó en la novela.

Para Bajtin, la novela es el espacio que tiene el discurso para que las palabras propias y ajenas se encuentren. Su concepción del lenguaje reconoce lo que denomina plurilingüismo, con lo que quiere significar que no existe un lenguaje único, puro y verdadero, sino que en la realidad social emergen otras prácticas lingüísticas, que a veces no están reconocidas por las instituciones que detentan el poder de la lengua y la cultura. El escritor o escritora pertenece a una comunidad lingüística determinada, pero

también hace un uso personal y particular de la lengua, cuando el artista escribe una novela su palabra propia se encuentra con otros discursos sociales y estéticos, con las palabras ajenas, así lo describe Bajtin:

De camino hacia su sentido y expresión, pasa la palabra por el campo de las palabras y los acentos ajenos, en consonancia y disonancia con sus distintos elementos: y en ese proceso dialogizante puede llegar a modular el aspecto y el tono estilístico... (Bajtin, 1986: 95)

En esta concurrencia discursiva a veces el artista se sirve de los discursos ajenos para presentarnos su obra de ficción, no entra en conflictos con ellos; el autor aprovecha la palabra ajena para sus fines, a esta forma de proceder Bajtin la denomina estilización (264). Pero hay otra forma de modelar las expresiones ajenas. En ella el escritor se desvía del sentido inicial de estas palabras inventado y dotando a su obra de una nueva interpretación, dando valores semánticos novedosos. En palabras de Bajtin el artista parodia el lenguaje (270).

El carácter genérico de los comentarios anteriores se debe a que aquí nos interesa especialmente destacar que el diálogo que se establece al acoger las palabras ajenas, abrirá el campo a otras posibilidades artísticas, la novela es la expresión más plena y profunda de este proceso, así lo afirma Mijail Bajtin: "Todos los lenguajes pueden ser utilizados por el novelista para la instrumentalización de sus temas y la expresión refractada (indirecta) de sus intenciones y valoraciones" (109) La palabra ajena se convierte en palabra propia cuando el hablante la toma y se apodera de ella, después de haber estado en labios y contextos ajenos. Pero no se apropia tan fácilmente, este es un proceso difícil y complejo. Bajtin muestra así el fondo social que tiene la novela. Este enfoque literario también ha sido desarrollado por otros teóricos hasta llegar a construir unos estudios especializados en el campo literario, nos referimos al ámbito de la sociocrítica. Ya sea que los críticos describan el discurso social, los sociogramas, el ideologema, las ideologías, "la sociocrítica privilegia el texto no en términos puramente formales, sino en cuanto constituye un espacio donde resuenan, en forma selectiva y transformada, las voces polifónicas de la sociedad. Es lo que hemos llamado "espesor social del texto" (Guzmán, 2008: 122).

Para cerrar este apartado sobre la novela y en relación con las finalidades propuestas en esta tesis, que investiga cómo se concretan los repertorios lectores cuando se leen obras literarias narrativa, afirmamos que conocer y comprender la dimensión social del texto es fundamental para que el lector actúe interpretativamente en la medida

que lee los cuentos o novelas. En muchos casos estos repertorios sociales y estéticos exigen la intervención del docente, para acercar a sus estudiantes a universos ficticios que están anclados en acontecimientos e ideologías lejanas al mundo y al tiempo juvenil actual. El diálogo no se da sólo al interior del texto y en su proceso de escritura, sino que continúa en el encuentro entre esas palabras ajenas de los libros y las palabras propias de docentes y estudiantes. Compartimos la idea de José Manuel Guzmán sobre la novela, pero la hacemos extensiva al género del cuento. Su plasticidad, permisividad temática y estilística y exigencia para los lectores, la convierten en un discurso vigente para la sociedad y para la educación literaria en la escuela.

La novela tiene una ventaja en comparación con otros géneros literarios: puede incorporar o absorber todas (o casi todas) las posibilidades discursivas del mundo cultural existente, todos los niveles lingüísticos y todos los estados de conciencia; todas las posibilidades de urdimbre que sea capaz de tejer el escritor y todas las combinaciones posibles que permite la utilización de los recursos propios de este género de manera estratégica, selectiva, discrecional y/o caprichosa. Todo esto confiere a la novela un poder cuasi omnímodo, ya que en última instancia no existe nada en la sociedad que no pueda ser novelado. Creemos que en eso radica el poder, la vitalidad y la magia de la novela, porque es una forma de discurso que se renueva, se actualiza y se resignifica de modo permanente, adelgazando al infinito la línea divisoria entre la realidad y la ficción. (Guzmán, 2008: 122)

2.4. LOS DOCENTES COMO MEDIADORES

2.4.1. Mediadores: entre el deber y el placer

Es el puente o el enlace entre los libros y esos primeros lectores que propicia y facilita el diálogo entre ambos.

Pero además, el mediador debiera poder legitimar la oferta editorial que el mercado actual pone a disposición de los lectores infantiles, diferenciando con claridad la lectura con fines escolares de aquella otra que no los tiene, porque mientras que la primera es obligatoria y se hace siempre “para algo más”: aprender, estudiar, saber... incluso, en ocasiones, es una cierta “obligación social”, la segunda es voluntaria y se hace porque divierte, gusta, entretiene. (Cerrillo, 2004: 248)

De ese modo define P. Cerrillo al mediador en la lectura; si bien el autor se refiere a los mediadores que dirigen los programas de promoción y animación a la lectura, que se encuentran en espacios y actividades que la mayoría de veces, no están condicionadas por normas escolares como: bibliotecas, centros culturales, talleres, hora del cuento El autor en su texto también reconoce al profesor/a como mediador, rol que pueden asumir algún miembro de la familia o el bibliotecario. Compartimos la metáfora (de puente) que utiliza para describir el rol de la persona que media entre

libros y lectores; aunque Cerrillo hace una división categórica entre las prácticas institucionales y las prácticas informales; entre el deber y el placer; entre la obligación y la libertad. Al respecto, autores como Max Butlen, reconoce que las prácticas renovadas que la escuela adelanta en la formación literaria de sus estudiantes, demuestran la importancia de las obras de ficción narrativas en la “construcción de la identidad así como en la elaboración del sujeto cultural” (2005: 149) esto ha sido posible por el doble acercamiento a la lectura de las obras, mimético y semiótico: experiencia del placer, y distanciamiento a través de la discusión sobre los efectos que produce en los lectores/as. En otras palabras el autor señala un punto de encuentro entre **práctica escolar y cultural**.

Desde el ámbito de las políticas educativas y culturales también se da una valoración de la escuela como mediadora en la formación de los lectores. Por ejemplo, es interesante mirar la campaña del año 2008, *Leer libera*, liderada por el Ministerio de Cultura de Colombia en el marco del Plan Nacional de Lectura y Bibliotecas (PNLB); uno de los objetivos de este programa dice textualmente:

generar un cambio de comportamiento en los hábitos de lectura a través de una estrategia de comunicación que invita a todos los públicos (niños, jóvenes y adultos) a disfrutar de la lectura como una experiencia enriquecedora, lúdica, motivante, divertida, que va más allá de su condición de instrumento educativo asociado al deber escolar para convertirse en actividad que encierra nuevas posibilidades de entretenimiento.⁴⁴

Campañas similares promueven la lectura en casi todos los países de América Latina, se proponen el placer del texto, vivir la literatura como una experiencia lúdica y lograr seres humanos mejores. En principio es una idea que da la palabra y la hace surgir: las personas tienen algo que decir sobre lo que leen, se convierten así en sujetos e intérpretes, ya la psicología cognitiva lo plantea: se aprende aquello que interiorizamos, que sentimos como propio.

Pero nos preocupa que este loable objetivo, cuestione de una forma tan tajante a la escuela como lugar donde es imposible el disfrute de la lectura. Una cosa es el placer y otra muy distinta y contraria el deber escolar. Los límites de la interpretación de los textos en general y de los literarios en particular, sino se orientan, enseñan y practican en la escuela, entonces ¿dónde? Es más si los docentes de lengua y literatura no llevan a cabo esta misión lectora, entonces ¿qué hacen enseñando a leer? No obstante, es interesante contrastar el objetivo arriba mencionado con los del Plan Nacional de

⁴⁴ Consultado en : <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article2028>

Lectura de Argentina, del año 2007, donde este programa se conecta directamente con las instituciones escolares y está dirigido a formar a toda la comunidad educativa para que los hábitos lectores se promocionen desde este ámbito educativo:

Volver a instalar la lectura en la vida cotidiana de la escuela, propiciando proyectos en que los docentes, los alumnos y la comunidad educativa en general participen y compartan la experiencia de la lectura... Revalorizar la figura del docente como lector y su tarea en relación con la formación de lectores, partiendo de la idea de que la lectura es una práctica que se enseña.⁴⁵

Philip W. Jackson considera que el afán por eliminar el malestar del proceso educativo, expresado en la reivindicación que se hace de una enseñanza placentera y exenta de todo aburrimiento, así como la autonomía que se busca encomiablemente que alcancen los estudiantes, puede poner en peligro la educación misma, si no sabemos identificar sus límites: hasta dónde el placer y disfrute; hasta dónde el autogobierno (Jackson, 2002: 150-151).

Por su parte el investigador argentino Eliseo Verón, afirma: “estudio”, “lectura de un libro” y “aburrimiento” son tres nociones que se han vuelto indisociables” (1999: 149). Según su punto de vista la asociación entre entretenimiento y aprendizaje, siendo una conexión legítima, ha traído consecuencias que considera nefastas en las prácticas pedagógicas; su argumento central es que los mecanismos psicosociales e institucionales del aprendizaje son muy diferentes de los mecanismos que gobiernan el entretenimiento. Y cierra con un ejemplo muy gráfico: “Y no es tratando de convencernos (y de convencer a nuestros hijos) de que ir a la escuela y acudir a la sala de videojuegos son una misma cosa, como vamos a resolver el problema del aburrimiento” (152).

Retomando el problema de la mediación, el profesor Cerrillo reconoce “la baja valoración que las sociedades desarrolladas hacen de la lectura” (2004: 247). La lectura es un acto que implica disciplina y esfuerzo (Llorens, 2004: 295) y más cuando hoy los libros tienen fuertes competidores: televisión, internet, juegos interactivos y todos los otros inventos tecnológicos. No sólo para los docentes es difícil ser mediadores en cualquier situación social que se encuentren, sino que para los jóvenes no es fácil recibir esos mensajes que encuentran pesados y pasados, pero que deben leer.

En algunos espacios pedagógicos y culturales se ha construido la ecuación que sería: a mayor placer de lectura = mejores lectores. El placer entendido fuera de toda

⁴⁵ Consultado en <http://www.me.gov.ar/curriform/masp lectura.html>

norma y obligación. Los lectores autónomos que tanto reivindican las campañas o los planes nacionales de lectura. Por qué no considerar que en la escuela sea posible, dentro de su realidad y limitaciones, crear espacios de disfrute de la lectura literaria. Sentir que el trabajo realizado también da satisfacciones; que se analizan las obras con fundamentos teóricos, que hace que los lectores tengan indicaciones más esclarecedoras sobre lo que van descubriendo mientras leen. Transmitir que ese esfuerzo también vale la pena y es ameno.

Como formadores/as debemos practicar un ejercicio que conduzca a vivencias integrales de la literatura entre deber y placer. Los estudiantes de secundaria están en una etapa de sus vidas bastante enmarañada, donde buscan desesperadamente referentes que los ayuden a orientarse en ese mundo que está afuera, que desean tan ardentemente; pero que al mismo tiempo temen. La literatura es un camino para encontrar sentidos, y si no respuestas, al menos para que los jóvenes se hagan preguntas.

Retomando la metáfora de Cerrillo sobre el mediador como puente entre los lectores y los libros, porque más bien no soñar con una escuela que construya puentes entre alfabetización y literatura; entre receptores y escritores; entre niños, jóvenes y adultos; entre padres e hijos; entre biblioteca, comunidad e institución escolar; entre formación literaria y formación cultural.

2.4.2. Docentes en medio de distintas tradiciones

Los docentes en su labor de intermediación entre el saber y sus estudiantes tienen que tomar muchas decisiones respecto a su trabajo en el aula, por ejemplo qué tipo de enfoque pedagógico aplicar para que los procesos de enseñanza sean efectivos; cuáles son las metodologías que se ajustan mejor al desarrollo de competencias básicas y específicas de las áreas; en el caso de la formación literaria escoger un canon que construya lectores críticos, pero al mismo tiempo que disfruten de las lecturas, etc. Lo que queremos expresar es que la mediación que realiza el profesorado está intervenida por fuerzas o tendencias teóricas, pedagógicas e institucionales que muchas veces pueden ser contradictorias. A continuación presentamos algunas ideas recogidas al respecto sobre esta situación.

Rosa María Torres (2000), al exponer sus ideas sobre las Reformas Educativas de los años noventa en América Latina, nos aclara lo que ha significado este movimiento educativo en nuestro continente, del que hemos participado, pero por estar en medio de

los árboles no hemos visto el bosque. Ella plantea que el cambio educativo, tan añorado, se mueve entre dos lógicas: la gran reforma y la pequeña innovación.

La reforma, emparentada con la política, el aparato estatal, el espacio público, el deber ser y la normativa, lo masivo y lo homogéneo, siguiendo el clásico esquema vertical de arriba a abajo; la innovación, emparentada con lo local y con lo micro, surgida por lo general desde abajo, por iniciativa de sus propios actores, dentro o fuera de la escuela, a nivel público o privado, a menudo con otra esperanza de vida, sin registro ni pretensión de convertirse en política ni de tener impacto más allá de su propio radio de acción, a lo sumo aspirando a lograr cierta “visibilidad” y, en tiempos recientes, a entrar en contacto y articularse en red con otras innovaciones. (2000: 19)

La autora recorre América Latina observa, escucha, intercambia, escribe sobre las vivencias de muchas personas quienes tienen algún vínculo con la educación, ya sea que pertenecen a la comunidad escolar, o al aparato estatal, o a organizaciones de educación no formal. Su posición conciliadora viene de su observación atenta y aguda de estas realidades. Su escrito no es una denuncia de las reformas adelantadas en el continente, aunque reconoce su fracaso y limitaciones. Su voz es una propuesta para que se articulen los ámbitos, los actores, lógicas y dinámicas de este universo educativo que se presenta hoy en América Latina. Porque -señala Torres- lo que está en juego y en disputa es la educación: su sentido social, ético y político (25). Su recorrido la lleva a verificar una convivencia -no siempre tranquila- entre los proyectos educativos a gran escala y las realidades escolares particulares y parciales. Este cruce genera tensiones, confrontaciones donde parece que no hay posibilidades de encuentro y síntesis. Para la autora es claro que las reformas alcanzan madurez y legitimidad en las prácticas escolares (32)

Desde otro lugar de la investigación educativa, el especialista norteamericano en ciencias de la conducta Phillip W. Jackson, profesor de la Universidad de Chicago, plantea que en la historia de la educación conviven dos tradiciones, que denomina *mimética* y transformadora. A medida que expone las peculiaridades de cada tendencia, nuestra mente establece conexiones con teorías, enfoques y prácticas pedagógicas familiares en nuestra experiencia docente.

La tendencia *mimética* consiste esencialmente en la transmisión que hace una persona que tiene ciertos conocimientos fácticos y domina algunas metodologías, a otras que ignoran estas informaciones. Este procedimiento no es exclusivo de los docentes, ya que igual cometido cumplen los libros y los ordenadores. El concepto clave del mimetismo es que: “cierto tipo de conocimiento o de destreza puede ser doblemente poseído, primero por el docente (o el autor del libro de texto o el programa

informático) y después por el alumno” (Jackson, 2002: 158). En cuanto a la tendencia *transformadora*, tiene la firme intención de influir en las personas para generar nuevas actitudes, intereses y valores; su cometido es moral ya que los docentes esperan formar a mejores personas; y por otro lado, es filosófico porque intentan convencer a sus estudiantes a través de la discusión, la demostración y la argumentación. Más que sumar conocimientos, este tipo de enseñanza persigue transformaciones cualitativas (160) en los seres humanos, que arraiguen más profundamente en la estructura psíquica de los alumnos y así se torne más duradera y trascendental. En esta tradición la imagen del profesor es la de un creador o artista, que le otorga un: “aire de profundidad y dramatismo” (162). Lo que nos interesa de este artículo del profesor Jackson es la pregunta justamente por las prácticas pedagógicas reales. Frente a las dos tradiciones expuestas “¿Quiénes hacen lo uno, y quiénes lo otro?” (160); el autor señala:

Puedo responder a la pregunta respecto de cómo se relacionan estas dos tradiciones en el mundo real observando, en primer lugar, que no aparecen diferenciadas con mucha claridad. Hay muy pocos ejemplos, si los hay, de enseñanza exclusivamente mimética o exclusivamente transformadora, lo cual plantea un importante problema teórico. (170-171)

Así como la investigadora Rosa María Torres señalaba la relación compleja y no siempre armónica, entre las Reformas Educativas de América Latina y las realidades de la vida cotidiana escolar; Philip Jackson, desde otros enfoques y análisis, coloca en discusión prácticas pedagógicas “puras”, y más bien nos muestra otros ángulos de lo que significa la práctica de la enseñanza hoy. Los dos investigadores ponen en evidencia lo diverso y mezclado, y en últimas lo dinámico y vivo que resulta el ámbito educativo.

Pero esto no nos puede llamar a engaño, cada época tiene un proyecto educativo hegemónico. En 1986, año de publicación del libro de Jackson, ya presentaba la hipótesis de que la enseñanza en Estados Unidos, y posiblemente en occidente, estaba tomando un rumbo crecientemente mimético y menos transformador (2002: 173). Algunos indicios de esta dirección los encuentra en la poca importancia que se da en la escuela a la formación de la personalidad de los estudiantes. Otra señal es el creciente interés científico en la comunidad educativa, que ha conducido a centrar la investigación en lo que él considera las materias escolares más imbuidas del criterio mimético: la lectura, la matemática y las ciencias. Una de las consecuencias de esta tendencia es que el público en general toma como medida de calidad educativa, los exámenes (175).

Y son justamente las experiencias de docentes de literatura, lo que nos interesa analizar en esta investigación. Entablando un diálogo entre teoría literaria, la vertiente teórica de la didáctica de la literatura y lo que en su vida cotidiana hacen las profesoras (en su mayoría) cuando leen obras narrativas de ficción con sus estudiantes. No pretendemos nada espectacular, solamente seguir el propósito de toda didáctica, reflexionar sobre la vida que se desarrolla en las aulas de clase. Es así un estudio que integra varias áreas del conocimiento y la experiencia, donde se apoyan y retroalimentan la teoría y la práctica. Buscamos más solidez y veracidad en nuestras indagaciones sobre la educación literaria, nos acogemos a las reformas desde investigaciones sobre innovaciones escolares.

2.4.3. La mediación docente en la formación literaria

Hemos expuesto en los dos apartados anteriores algunas de las tensiones en que puede encontrarse el docente de literatura, una de las cuales es plantearse la lectura como un deber o un placer: ¿cómo lograr esta combinación? ¿cuál de las dos experiencias es más formativa? ¿tienen que ser excluyentes la lectura obligatoria y la lectura espontánea? De otra parte, el profesorado debe escoger, entre una gran variedad, las estrategias más adecuadas para llevar a buen puerto sus planeaciones curriculares.

La mediación docente es uno de los ejes centrales de la investigación que realizamos en esta tesis doctoral. Las intervenciones docentes y su impacto en el desempeño lector de sus estudiantes es el tema más importante de estas indagaciones. Las siguientes reflexiones teóricas y didácticas sustentan con sólidos argumentos el tema de la mediación docente en la formación literaria de los estudiantes. Tenemos la certeza de que la lectura, en general y la lectura literaria en particular, son prácticas que requieren de una formación sistemática y sostenida en el tiempo y que la institución escolar tiene la misión de educar a los jóvenes en estas competencias.

En este sentido es interesante profundizar en el profesorado de literatura como mediador. Es importante establecer una diferencia entre prescripción y mediación que irá perfilando ese papel que debe asumir la persona que educa a lectores/as de obras literarias. La prescripción se refiere a aquella práctica, especialmente escolar, que busca verificar la lectura de los estudiantes a través de ejercicios o exámenes de comprensión, y donde las recepciones particulares de los lectores no son tenidas en cuenta, porque lo

importante es la reproducción fiel del texto. Ya que éste posee un significado cerrado al que se debe acceder, con la orientación del docente.

La actitud de mediador o mediadora, trabaja más una orientación interpretativa, más productiva que reproductiva (Arizaleta, 2009:21), que en consecuencia estimula y valora las distintas lecturas que se hacen de una obra literaria; construyendo un escenario en el aula de clase de intercambio y diálogo a partir de interpretaciones particulares.

En relación con la complejidad de estas cuestiones, el profesor A. Mendoza considera que los docentes más que *enseñar literatura* – esta expresión se hace ambigua para explicar las implicaciones de una educación humanística, y los procesos formativos que pueden derivarse de la literatura y su estudio- imparten una formación que busca que los jóvenes adquieran criterios para apreciar las obras literarias. Para este investigador la tarea del docente en los niveles de Educación Primaria y Secundaria, es dar un tratamiento didáctico a las obras y formar en la recepción de textos y producciones literarias (Mendoza A. , 2001: 238). O sea su tarea fundamental apunta a la *formación del lector literario* (Mendoza, 2002: 111); y señala que la literatura en el contexto curricular es utilizada más para presentar conocimientos críticos y enciclopédicos, olvidándose de que los textos literarios están para disfrutar de su lectura, siempre y cuando esta se conecte con los intereses y capacidades de los alumnos (2001: 242). El profesor Mendoza más que identificar una mediación de los docentes postula una serie de funciones del profesor de literatura, básicas para la innovación pedagógica. Estas funciones estarán determinadas por la concepción que el docente tenga de la materia y consecuentemente la metodología que emplee en la formación lectora de sus estudiantes y en la recepción que tengan de las obras. Así define las funciones:

Las funciones del profesor de literatura se organizan entre su rol de mediador de saberes sobre las producciones literarias, su función de intérprete y crítico de los textos, su función de mediador en la exposición de metodologías de análisis y las funciones docentes, que se consideran esenciales, de formador y de estimulador o animador de lectores. (Mendoza, 2002: 120)

En otro estudio posterior (2007) Mendoza plantea que los mediadores, en este caso los docentes, han de “enseñar a comprender” las obras literarias; los estudiantes lectores aprenden diversas estrategias en las que se apoyan para elaborar las variadas comprensiones que las lecturas les puedan suscitar. De modo que “la intervención del

mediador es facilitar los recursos formativos para que sean capaces de re-construir el significado del texto, de controlar y dirigir su lectura según sus objetivos e intereses y las peculiaridades del texto, y relacionar el contenido/aportaciones del texto con sus conocimientos previos. (Mendoza, 2007: 224)

La mediación también se perfila de acuerdo a ciertas competencias que el docente debe haber incorporado en su trabajo en clase. Estas tienen que ver con un profesor o profesora que tiene un “proyecto propio” que se traduce en un dominio y seguridad cognitiva en el campo que se desempeña (Jurado Valencia, 2008: 95). Por ejemplo, conocimientos literarios sólidos, selección de un canon que responda a intereses juveniles pero que desarrolle competencias lectoras críticas, y ante todo un trabajo con las lecturas que amplíe los horizontes de apreciación estética de los jóvenes lectores.

También hacen parte de estas competencias y habilidades didácticas, la experiencia lectora y el reconocimiento de su valor formativo por parte de los docentes que son cualidades que se ponen a prueba, por ejemplo, en el difícil reto de hacer la transición de lecturas infantiles y juveniles a lecturas adultas, cuando los estudiantes inician la Secundaria (Moreiro, 2012: 88).

Otra faceta de estas cualidades docentes tiene que ver con la articulación de los conocimientos y con el dominio de la disciplina particular, en este caso la literatura, con el campo de la didáctica general y las didácticas específicas. Hoy en día es necesaria pero no suficiente la formación en el área concreta, porque el modelo del profesor dando una clase magistral está agotado. Se requieren saberes:

... adicionales en los cuales la planificación, la adecuación a las necesidades del alumno y las exigencias del contenido y el contexto, al igual que los métodos de enseñanza y la evaluación enriquecen la disciplina en la que se es fuerte. (Vásquez, 2012: 87)

Pero al mismo tiempo será importante acoger en la práctica pedagógica los desarrollos de la didáctica específica de la literatura, campo disciplinar con conocimientos especializados y metodologías precisas (Vásquez, 2012: 87).

Dicho de otra manera, la formación literaria de los docentes, es fundamental. Pero no es el único factor que interviene en la educación literaria de los jóvenes estudiantes. Estar ilustrado en análisis de los discursos y crítica literaria a veces se vuelve un obstáculo, se convierte en camisa de fuerza que se quiere imponer a los textos (algo similar a lo sucedido con el comentario de texto aplicado en España). Se trata más bien de combinar los distintos repertorios que un lector posee y enfrentarlos a los nuevos

horizontes de expectativas que cada lectura porta. Como docentes debemos reconocer otros senderos interpretativos que no necesariamente pasan por el tamiz de las corrientes críticas hegemónicas, pero que también surgen en esa relación interactiva que es el acto de leer. Los profesores también poseen su propio repertorio de experiencias, que va más allá de una formación académica, que es su referente pedagógico, como afirma el profesor Philip Jackson:

... no cabe duda de que todos los que se disponen a enseñar algo están equipados, para bien o para mal, con una enciclopedia internalizada de información pedagógica, aportada por los docentes que han conocido en el pasado. Más allá de que convenga consultarla o ignorarla, la existencia de esa enciclopedia es un hecho innegable. (2002: 33)

Esta historia personal se debería conjugar con la preocupación por los estudiantes: sus necesidades, intereses y capacidades; especialmente en estos tiempos que corren, de cambios acelerados y radicales en los comportamientos culturales. Si bien la formación académica de los profesores y su adaptación al mundo escolar son necesarias para el trabajo docente, existen otros factores como el conocimiento de los alumnos y las vivencias propias que inciden en las prácticas pedagógicas cotidianas. Estamos así ante algunos de los requerimientos epistémicos de la enseñanza (Jackson, 2002).

Estas mediaciones donde el docente debe asumir una actitud de acompañamiento de sus estudiantes, desarrollar una serie de funciones cuando trabaja con los textos literarios e incorporar competencias que le permitan desempeñarse con eficacia en una realidad escolar y juvenil que muchas veces es adverso a sus propósitos curriculares y sueños personales, están en relación con la mediación entre el niño y la cultura postulada por el psicólogo ruso Lev Vygotsky. Así, Vygostky establece dos momentos en la mediación entre el niño y la cultura. En un primer momento éste sigue directrices externas, depende de las indicaciones que otras personas le hagan, es una regulación interpsicológica. Llegará un momento en que elabore sus propias versiones del medio que lo rodea, que el conocimiento se desprenda de él mismo porque ha interiorizado mecanismos cognitivos; la dependencia será cada vez menor aunque nunca esté del todo ausente en el proceso de desarrollo, pasa así a una relación de carácter intrapsicológico.

La mediación social es la que logra la internalización de las funciones psicológicas nuevas, esta se alcanza en compañía, con otras personas que asumen la función de mediadores. Quienes le prestan al niño, en su proceso de desarrollo

cognitivo, capacidades que aún no le pertenecen: conciencia, memoria, atención, inteligencia. “A medida que esa mente externa y social vaya siendo dominada por el niño y vaya construyendo los correlatos internos de los operadores externos éstas se irán interiorizando y conformando en la mente del niño” (Ríos, 2000)

En suma, encontramos que la mediación del docente de literatura es una intervención necesaria para que los estudiantes logren educarse en el campo de la literatura, esta formación literaria los provee de herramientas necesarias para que aprecien y disfruten de las expresiones culturales de una sociedad caracterizada por la globalización de la cultura. Es una mediación que debe centrarse en propiciar en los estudiantes correlatos cognitivos y afectivos de comprensión y recreación de los textos literarios; en conjugar los intereses juveniles con repertorios literarios desafiantes para que los jóvenes amplíen sus cánones de lecturas y sus horizontes lectores. Pues como afirma un profesor siguiendo, consciente o inconscientemente, el espíritu de los psicólogos del Desarrollo (Resaltamos frase en la cita):

Lo que sí debemos hacer todos, a pesar de los recortes, es que la educación sea un pilar que realmente otorgue fuerza y futuro. Especialmente en Bachillerato, **no es tanto conocimiento como anclaje de futuros conocimientos**. Eso es algo que quizá no se haya despreciado, pero tampoco le hemos dado demasiada importancia. (Petit Q. , 2012)

2.4.4. Docentes innovadores e investigadores

Esta tesis tiene como eje central de su investigación a los docentes como mediadores en la formación literaria de sus estudiantes. Para responder las preguntas que nos hemos planteado y alcanzar los objetivos propuestos, es ineludible ceder la palabra a los profesores y profesoras que imparten la formación en lengua y literatura. Su vida cotidiana escolar será la materia prima para reconocer y definir las didácticas de la literatura, que implementan con sus estudiantes.

Pensamos que las realidades del aula con sus procesos de enseñanza y aprendizaje, metodologías, recursos, relaciones sociales, tienen una gran riqueza de información para los propósitos investigativos planteados en este trabajo. En esta tesis damos la palabra a algunos docentes para que expresen sus opiniones y creencias sobre la formación literaria que imparten a sus estudiantes y así mostrar una de las facetas que puede tener un trabajo colaborativo (Mendoza, 2011a) entre la escuela y la academia.

La afirmación anterior nos lleva a considerar que para el desarrollo de la didáctica de la literatura son fundamentales las actividades planteadas por la investigación que

llevan a presentar innovaciones en las didácticas específicas. Investigación que se nutren de la vida del aula “con sus características, peculiaridades, procesos de enseñanza y aprendizaje, metodologías, recursos, etc.” y de la innovación que se centra “en analizar, valorar y establecer dimensiones y categorías sobre los aspectos problemáticos en relación a nuevos enfoques, perspectivas, supuestos y revisiones, todos orientados a mejorar *aspectos* de la enseñanza / aprendizaje”, ambos aspectos señalados por A. Mendoza (2011a).

Son varios los autores que examinan el tema sobre innovación docente que está en correspondencia con la investigación. Las definiciones sobre su funcionalidad en las didácticas específicas tienen matices, pero en conclusión se refiere a la búsqueda de cambios en situaciones educativas o didácticas que presentan problemas procurando mejorar las prácticas educativas vigentes (Tejada, 1998; Murillo, 2006; Mendoza, 2011), en este sentido es una acción deliberada o planificada (Ferreiro, González, & Javier, 2012).

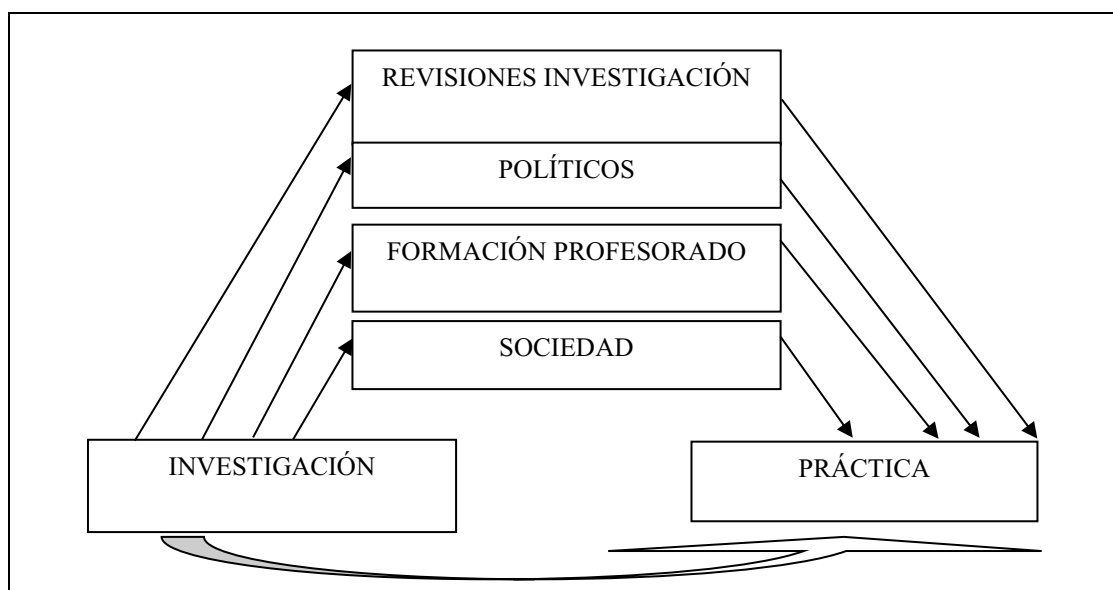
La innovación puede surgir de diversas procedencias; en primer lugar de los propios docentes, que en un trabajo conjunto desarrollan investigaciones sobre sus prácticas de aula; en segundo lugar, de grupos de expertos que adelantan trabajos de campo; por último, de políticas públicas educativas que son asumidas por las instituciones a través de nuevas reglamentaciones de los currículos. Ejemplo de innovaciones son las reformas educativas en América Latina, que se sucedieron a lo largo de los años 90s.

Investigación, innovación y práctica son una tríada en toda acción que se emprenda para el mejoramiento educativo⁴⁶. Por eso llama la atención que investigadores como el español Javier Murillo Torrecilla, señale que las voces que declaran una crisis en la investigación educativa se están multiplicando en la última década. (Murillo, 2006) Una de las situaciones que se presenta y que plantea el mencionado autor es: la distancia entre investigación y práctica o la lejanía entre

⁴⁶ « Los avances de los cambios educativos sólo se logran si el profesor se implica en el proceso de reflexión sobre su práctica y si el proceso investigador se dirige a la transformación de la práctica; es obvio que la implicación y participación del profesorado de los distintos niveles educativos es totalmente necesaria, para generar una investigación real y pragmática. La reflexión, la interrogación, las cuestiones sobre la propia actividad docente habitualmente apuntan a considerar otras nuevas opciones o alternativas para la actuación, a indagar sobre las causas y problemáticas, a buscar propuestas de modificaciones (cambios e innovaciones) que incidan en los procesos de enseñanza / aprendizaje, que mejoren la eficacia de metodologías, de los procedimientos, recursos etc.» (Mendoza Fillola, 2011 c: 35)

investigadores y docentes; que por lo general se traduce en que la academia –donde se genera el conocimiento- le dice a la escuela -la fórmula o innovación- que debe aplicar para que sus prácticas pedagógicas sean exitosas. El profesor Murillo (2006: 31) lo sintetiza en la siguiente ilustración:

Ilustración 2. Panorámica general de los modelos tradicionales de relación entre investigación y práctica



Por eso su propuesta es un cambio en este paradigma, donde se ejerce un poder de unos, quienes supuestamente tienen el conocimiento, sobre otros, que lo ignoran y por esto no lo producen. F. Javier Murillo reconoce que la tríada que mencionamos arriba: investigación, innovación y práctica, crea reciprocidades; lo que se traduce en que el campo de la práctica -de la escuela-, y el campo de la teoría -el de la academia- deben retroalimentarse con sus experiencias particulares, que son fuente de conocimientos y por esto de investigación e innovación⁴⁷. Asimismo la investigación en educación es un

⁴⁷ En 1993, Zeichner destacaba que “en la bibliografía de las investigaciones sobre la enseñanza brillan por su ausencia las voces de los maestros, las cuestiones y problemas que plantean, los marcos que utilizan para interpretar y mejorar su ejercicio profesional y los modos de definir y comprender su vida de trabajo.” Recientemente, J. M. Vez ha constatado que “afortunadamente, la presencia de las aportaciones del profesorado en el ámbito de la investigación comienza a estar presente a través de distintas modalidades de intervención.” (Vez, 2009: 26) Y añade: “Existe una opinión bastante extendida de que la innovación que se puede aportar desde el conjunto de las prácticas en investigación en este campo en España no son otra cosa que el reflejo y las reproducciones de los modos de hacer que han imperado, en sus respectivos momentos, en la cultura investigadora sobre lengua y culturas de los dos grandes contextos que ejercen una poderosa influencia sobre nosotros: el ámbito de investigación

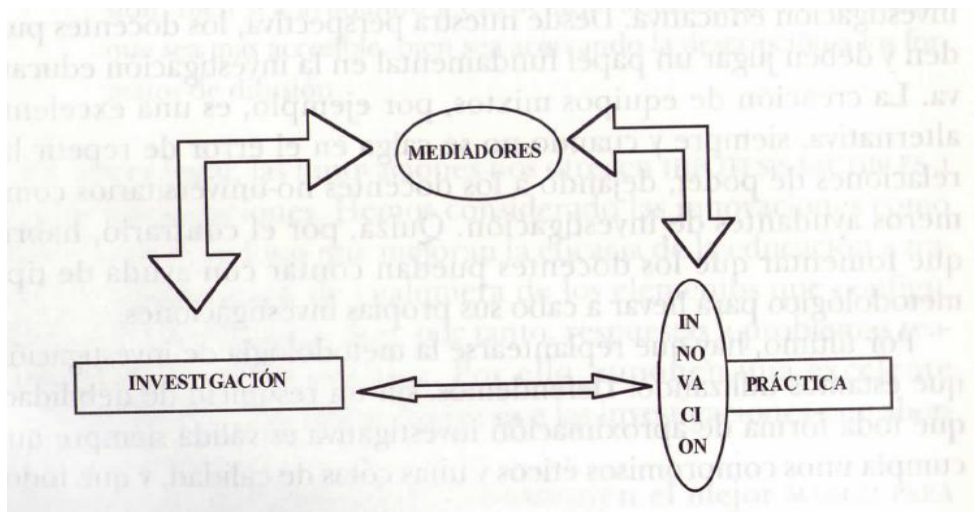
campo que brinda variedad en los énfasis temáticos y la aplicación de metodologías acordes a la problemática que se quiera estudiar. En este sentido podemos entender el siguiente planteamiento:

Evidentemente, no puede afirmarse que a esta área le corresponde un paradigma único y concreto de investigación --las posibilidades son diversas y no dependen sólo de una posible orientación o concepción de la disciplina, ni de un determinado sector de estudio o tendencia teórica. Recordemos que en el marco de la orientación etnográfica (etno-cognitiva) se estudian las creencias, actitudes y actividad docente del profesorado, por ejemplo, sobre su concepción de la enseñanza – aprendizaje de la literatura por ejemplo, o en general, sobre sus valoraciones y reflexiones sobre la propia práctica docente, o su actitud ante una determinada orientación, paradigma o perspectiva didáctica. El estudio etnográfico trata de analizar el grado y modo de interiorización de determinados conocimientos (también las creencias y concepciones del alumnado). (Mendoza Fillola, 2011 c: 48-49)

En nuestra investigación desarrollamos un trabajo colaborativo donde observamos los discursos de los docentes y estudiantes sobre sus experiencias con la literatura en el aula de clase. A partir de este ejercicio de escucha atenta y de análisis de los discursos buscamos llegar a unas conclusiones sobre las prácticas docentes en los procesos de enseñanza/aprendizaje de esta didáctica específica. Y a partir de estas reflexiones se proyectan las líneas generales de trabajo con la lectura literaria, que en un futuro pueden dar elementos para desarrollar propuestas didácticas. Pero el ciclo no se cerraría en una aplicación, sino que estaría abierto a continuar retroalimentándose con las evaluaciones sobre las propuestas y su impacto en las prácticas lectoras de los jóvenes. En este orden de ideas nos acercamos a la propuesta sintetizada en la ilustración 3 que se encuentra a continuación. (Murillo, 2006: 42).

francófono y ese indefinido y global espacio de las investigaciones anglosajonas. Claro que no es menos cierto que el nivel de concreción al que se puede llegar en un determinado contexto mediante una singular forma de transposición didáctica, de experimentación metodológica en un aula, de transformación de un concepto teórico o práctico desde un impulso crítico, etc. aportan un grado de calidad singular a la investigación micro del que siempre se beneficia el avance de la investigación en el nivel macro”, en J. M. Vez (2009), “Ámbitos de la investigación española en Didáctica de las Lenguas-Culturas: Estudio de un caso”, *Lenguaje y Textos*, N° 29. Págs.: 25-46.

Ilustración 3. Propuesta de modelo de relación entre investigación y práctica



Desde la perspectiva de la formación de los docentes, el investigador Phillippe Perrenoud presenta como una de las diez competencias que estos deben desarrollar con prioridad lo que denomina: *Organizar la propia formación continua*. Para este investigador es la base de la *autoformación*; y no es tanto asistir a cursos, sino aprender y cambiar a partir de los distintos métodos personales que se descubran con los compañeros de labores docentes.

Entre los recursos para la formación de los docentes se encuentran la lectura, la experimentación, la innovación, el trabajo en grupo, la escritura, la reflexión personal. Perrenoud aboga por lo que denomina una práctica reflexiva de los docentes. Reconoce que toda persona lleva a cabo este ejercicio: piensa para actuar y actúa para pensar. Pero es una respuesta que él o ella se ve obligado a dar apremiado por las circunstancias y las contingencias. La formación continua es la forma metódica de la práctica reflexiva: “podría convertirse en una palanca esencial de autoformación e innovación, por lo tanto, de construcción de nuevas competencias y nuevas prácticas” (2007a: 137). En otro texto *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar* (2007b), resalta la necesidad de reciprocidad entre las instituciones educativas y los docentes que están en procesos formativos:

... es preciso orientar de formar explícita la formación de los enseñantes hacia una práctica reflexiva, valorar los conocimientos de experiencia y acción de los profesionales, desarrollar una intensa articulación teoría práctica y una verdadera profesionalización. (Perrenoud P. , 2007 b: 88)

2.4.5. Creencias de los docentes

En los estudios sobre el pensamiento del profesorado, se ha establecido que las decisiones que toman y las actuaciones que asumen los docentes en la enseñanza, están más que todo determinadas por su historia personal y las reflexiones sobre sus experiencias de vida. Se podría pensar que un docente posee y lleva a la práctica enfoques pedagógicos recogidos de distintas tradiciones, pero que simultáneamente le imprime su marca personal.

Los profesores afrontan su actividad profesional mediante un sistema idiosincrásico de conocimientos, producto de la elaboración personal de sus ideas en un contexto institucional y social determinado. Dichos conocimientos son los que efectivamente utiliza el docente y en "su conformación entran en juego factores subjetivos, biográficos y experienciales, así como aspectos objetivos contextuales. (Solar, M., Díaz, C, 2009: 210)

En este proceso ocupan un lugar destacado las creencias de los docentes, que en términos muy generales son un conjunto de ideas que las personas tienen para explicar la realidad que les rodea, y que se originan en la vida cotidiana, guían el trabajo escolar y le dan sentido a lo que sucede en el aula (Solar y Díaz, 2009: 211). Por su parte, M. Cambra (2000) señala:

"Con el término creencias me refiero a proposiciones cognitivas no necesariamente estructuradas, efímeras y fluctuantes, y consideradas en su dimensión personal. Las representaciones [...] son también proposiciones cognitivas no necesariamente estructuradas, pero si consideradas en su dimensión social, es decir, compartidas por culturas de profesores. [...] Entiendo por *saberes* estructuras cognitivas que se refieren a aspectos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje y que están aceptadas de manera convencional. (Cambra, 2000: 163-164)

Las creencias, las concepciones, así como otras concepciones o propuestas metodológicas llegan a configurar y a determinar las modalidades y las peculiaridades de nuestra enseñanza y de los resultados que de ésta se derivan. Sin duda será de interés tener muy presente el hecho de que

"cada investigador trabaja sobre una plataforma conceptual mejor o peor definida más o menos consciente y explícita Este conjunto de supuestos y creencias que definen vaga o rigurosamente las peculiaridades del objeto a investigar determinan el tipo de problemas que se plantea y las expectativas que se albergan en la investigación. (...) **Los supuestos y creencias condicionan la investigación tanto como los resultados de la investigación obligan a modificar y reformular los supuestos conceptuales que componen el estado teórico de la didáctica**" (J. Gimeno, 1983: 88).

Al situarnos en la perspectiva del investigador, retomamos la advertencia de Schumacher y McMillan y sus indicaciones sobre el efecto de la incidencia de la

presencia, constante, de las concepciones, creencias que aportan los informantes (docentes o investigadores):

“Los datos obtenidos a partir de informantes y participante son válidos aunque representen un punto de vista particular o puedan estar influenciados por el investigador. Tales datos son problemáticos sólo si se consideran representativos más allá del contexto. Muchas causas de la falta de fiabilidad se pueden minimizar si el investigador pasa suficiente tiempo en el campo / lugar de observación, lleva a cabo un suficiente número de entrevistas etnográficas o busca cuidadosamente documentos para obtener datos desde varias perspectivas y varios tipos de fuentes. [...] la revisión en todas y cada una de las fases de proceso de investigación es probablemente la técnica más eficaz para identificar el efecto del observador o el sesgo del investigador.” (Schumarcher y McMillan, 1993: 393).

Resulta pues innegable que la forma de pensar de los docentes influye en su percepción de los estudiantes, en la planeación de la enseñanza y en su conducta en el aula. (Rosales, 2008 cita a Woollfolk, Davis Pape, 2006) Ya que no son suficientes sus percepciones curriculares y la experiencia acumulada durante años; para asumir una labor tan compleja como la enseñanza, los docentes se valen de un marco de referencia propio o espacio de representaciones, conocimientos y creencias (Cambra, Ballesteros, & Palou, 2000: 25) Los enfoque de investigación cualitativa exploran estas realidades sociales y educativas (Woods, 1987) para revisar lo ya ejecutado, y proponer innovaciones para el mejoramiento de las prácticas pedagógicas.

La relación de las creencias de los docentes y sus prácticas escolares es un campo muy amplio de indagaciones que se remonta a los años setenta. Las investigaciones realizadas señalan que existe un vínculo entre el pensamiento de los profesores y las acciones que llevan a cabo cuando enseñan: “Es así como, a día de hoy, numerosos estudios han avalado esta relación intrínseca entre creencias del docente y práctica didáctica.” (Munita, 2013) . Algunas investigaciones recomiendan que estas conductas se potencien o inhiban en los docentes, para que redunden en el mejoramiento del desempeño de los estudiantes (Prieto, 2002).

Leonor Prieto afirma que las indagaciones metodológicas sobre creencias de los profesores, han tenido hasta este momento un carácter descriptivo, razón por la cual sus conclusiones son muy dispersas y no se ha producido un modelo común de investigación e interpretación de las mismas. En algunos estudios las creencias educativas son definidas como categorías (*gestión de la clase, rol del profesor, aprendizaje, etc*) otros las explican cómo afirmaciones (*enseñar es comunicar información, el contexto en el que tiene lugar el aprendizaje afecta a la instrucción,*

etc.) (Prieto, 2002: 2-3). Por la diversidad de análisis, Prieto opta por centrarse en un tipo de creencia que se denomina de autoeficacia y que responde a lo que un docente cree que es adecuado y positivo para que sus estudiantes alcancen mejores desempeños (enfoques, metodologías, actividades, evaluación) Esta modalidad de creencia está íntimamente ligada a la confianza que los docentes tengan en su gestión como formadores de otras personas. Los títulos académicos, la preparación profesional o la experiencia son necesarios en el desempeño docente, pero no son suficientes si falta sentimiento de autoeficacia; se necesita una actitud: que el profesorado crea que su labor pedagógica es valiosa y que de ella obtendrá los mejores resultados.

Para Ana Vogliotti y Viviana Macchiarola las creencias, representaciones y concepciones de las personas configuran lo que se conoce como teorías implícitas. Su estudio permite diseñar marcos de referencias por medio de los cuales los profesores perciben y procesan la información, analizan, dan sentido y orientación a sus prácticas pedagógicas. (Vogliotti & Macchiarola, 2003). Vogliotti y Macchiarola diferencian y separan las creencias y los conocimientos porque las representaciones funcionan a niveles explícitos e implícitos; denominan al primer nivel *síntesis de conocimientos* que está relacionado con el campo cognitivo y que lleva a que las personas desarrollen actividades conscientes como expresar o discriminar entre varias ideas, presentar puntos de vistas diversos; con los conocimientos se busca comprender el mundo desde acciones epistémicas. El nivel implícito de las *creencias* se presenta ante necesidades pragmáticas: hacer inferencias, predecir y planificar acciones; controlar y actuar sobre el mundo. “La síntesis de conocimiento son explícitas; en cambio, las síntesis de creencias permanecen implícitas o inaccesibles a la conciencia” (Vogliotti & Macchiarola, 2003).

Por otra parte, estudios recientes indican que la separación de límites entre creencias y conocimientos no está claramente marcada; los investigadores prefieren apostar por una postura más integral del pensamiento y el actuar docente. Ambos constructos comparten semejanzas y por esto las dos categorías en la vida cotidiana escolar se superponen o traslapan (Rosales, 2008 cita a Woolfolk y cols, 2006).

A pesar de este panorama tan amplio y diverso sobre las creencias, podemos indicar algunas líneas generales que guíen el análisis de las opiniones que tienen los docentes sobre la formación lectora que estimulan en sus estudiantes, así como la evaluación que estos últimos realizan de sus lecturas literarias en el colegio. En primer lugar, se puede afirmar que todos los docentes poseen imaginarios o representaciones sobre su labor

pedagógica, producto de su historia personal, formación profesional y académica, y de la experiencia acumulada durante años. En segundo lugar y siguiendo a las autoras citadas, estas creencias tienen una influencia definitiva en las prácticas escolares y en la conducta de los profesores y profesoras. En síntesis, un docente sólo enseña aquello que considera significativo para el mejor desempeño de sus estudiantes. Estas teorías implícitas o modelos de pensamiento son utilizadas para responder a lo que la realidad demanda de las personas ya sea recordar, predecir, interpretar, controlar lo que sucede y tomar decisiones. Las creencias mantienen un fuerte vínculo con la subjetividad de cada individuo, en tanto forma particular de moldear e interpretar la realidad; pero simultáneamente se aprehenden en la interacción social a través de la comunicación con las otras personas.

Cualquier intento de innovación educativa ha de considerar en la misma propuesta las propias creencias porque involucran componentes afectivos que activan emociones, componentes cognitivos vinculados al conocimiento y componentes conductuales que podrían activar la acción (Rosales, 2008 cita a Rokeach, 1986).

Ahora bien, las creencias también poseen una jerarquía, este sistema difiere en intensidad y poder; su dimensión varía ya sea porque las creencias se encuentran en una posición central o marginal, cuanto más centralizada se halle mayor resistencia cognitiva al cambio. Y es que una creencia arraigada tiene un gran número de conexiones y consecuencias sobre otras que le dan su preeminencia y centralidad; además las creencias tienen un orden que es psicológico más que lógico, lo cual explica que valoraciones aparentemente contradictorias puedan convivir en una misma persona (Rosales, 2008). Un profesor o profesora enfrenta una situación donde sus estrategias cognitivas y de procesamiento de información habituales no le ofrecen respuestas satisfactorias, ante esta situación los docentes experimentan incertidumbre entonces recurren a sus creencias para encontrar alternativas a los problemas planteados y así volver a un estado de equilibrio cognitivo (Rosales, 2008). Teniendo en cuenta estos supuestos, es evidente que los ámbitos de la investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL) abarcan procesos, metodologías, contextos, creencias y contenidos (Mendoza A. , 2011a)⁴⁸. Consideramos, pues, que un trabajo de tesis como el presente,

⁴⁸ “La investigación en DLL está dirigida a la creación del conocimiento específico que se requiere para el desarrollo de sus objetivos: innovar y superar dificultades en los distintos retos que puedan surgir en cualquiera de las facetas de la interacción educativa, en la enseñanza y en el aprendizaje de la lengua, apoyar los procesos de construcción de aprendizajes significativos de lengua y literatura, potenciar y

combina distintos campos de esta didáctica específica, pero hace énfasis en las creencias y opiniones de docentes y estudiantes que expresan en sus discursos; también se detiene en los procesos comunicativos y de competencia literaria que desarrollan los jóvenes.

desarrollar competencias, habilidades, estrategias, recursos, etc. para que el alumnado alcance y ejerza con autonomía y eficacia en los distintos actos de comunicación lingüística. En todo ello la investigación se hace presente mediante la generación de conceptos operativos específicos y el desarrollo de técnicas de intervención didáctica eficaces.” (Mendoza Fillola, 2011c: 44)

SEGUNDA PARTE

CAPÍTULO 3

METODOLOGÍA, DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

En esta tercera parte del trabajo describiremos y justificaremos la metodología que orienta este trabajo. Para ello explicaremos los fundamentos teóricos de la investigación cualitativa, que es la opción metodológica escogida e intentaremos explicar porque sus postulados son adecuados para nuestra investigación. A continuación presentaremos el problema de investigación que nos ocupa y los objetivos que se pretenden alcanzar con el estudio de campo realizado en algunos colegios seleccionados como una muestra representativa de instituciones educativas de la ciudad de Cali, ubicada en Colombia.

Más adelante se hace una exposición de cómo se diseñó la investigación en su fase de planificación y recogida de datos donde se aplicaron unas estrategias que nos permitieron reunir la información. Por último, analizamos los datos recogidos a través de instrumentos utilizados en la etnografía educativa como: cuestionarios, entrevistas semi estructuradas a docentes y grupos de estudiantes, observaciones de clase y materiales escritos entre ellos planeaciones y apuntes personales de los alumnos.

En las sucesivas fases de análisis de los datos recogidos, como cierre a este primer acercamiento crítico hemos elaborado unas conclusiones parciales que interpretan la información recogida a la luz de los fundamentos expuestos en nuestro Marco Teórico, de esta manera establecemos conexiones entre la teoría literaria, la didáctica de la literatura y las prácticas reales de docentes en su labor de formar lectores y lectoras de obras literarias de ficción. Y si algo hemos podido comprobar, esto es que la labor cotidiana de las profesoras y del profesor que fueron nuestros informantes, alimentan, desafían y por eso son fuente de conocimientos para los procesos de investigación e innovación que busca la didáctica de la lengua y la literatura. En este sentido valoramos a los profesores y profesoras entrevistados como sujetos que están generando

conocimientos disciplinar y pedagógico, por eso nuestra actitud fue escuchar con atención sus discursos sobre el trabajo literario que realizan con los jóvenes.

3. SOBRE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

La metodología “designa el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas. En las ciencias sociales se aplica a la manera de realizar la investigación. Nuestros supuestos, intereses y propósitos nos llevan a elegir una u otra metodología”
(Taylor & Bogdan, 1986)

Teniendo en cuenta nuestro problema de investigación y los objetivos que nos proponemos alcanzar en este trabajo de tesis doctoral, encontramos que los principios de la **metodología cualitativa** se ajustan al estudio propuesto, y algunas herramientas de la **etnografía educativa** nos permitirán recoger e interpretar los datos que analizaremos en esta tesis⁴⁹. A continuación exponemos las características y relaciones más significativas de ambas disciplinas para nuestro trabajo; ya que es imposible abarcar en pocas líneas métodos tan amplios en tendencias, postulados y representantes⁵⁰.

En los estudios de las ciencias sociales y humanas del siglo XX se impuso un enfoque de investigación asociado fundamentalmente a perspectivas epistemológicas y teóricas de corte interpretativo y sociocrítico (Sandín, 2003). La primera denominación

⁴⁹ Hemos tenido en cuenta que la clave de un diseño de investigación, especialmente en la modalidad cualitativa, está en la determinación del tipo de datos que se necesitan, en la aplicación minuciosa de las estrategias de recogida y, por supuesto, en el rigor y en la minuciosidad de la interpretación de los mismos. La efectividad del estudio dependerá de la correlación de los objetivos establecidos en relación con los datos que se hayan de obtener, así como de la adecuada valoración que de ellos se haga. Su valoración se realiza según un proceso inductivo que *comienza tan pronto como se tiene reunido el primer conjunto de datos y discurre en paralelo a la inmediata recogida de datos, de modo que informa y conduce las nuevas actividades* (Schumacher y McMillan, 1993: 481).

⁵⁰ Más si se tienen en cuenta las matizaciones que señalan Schumacher y McMillan (1993) sobre la investigación cualitativa como *una búsqueda naturalista, basada en el uso de estrategias de recogida de datos que no se interfieren para descubrir el 'flujo' natural de acontecimientos y procesos, en relación a cómo los interpretan los participantes*. Estas características, hacen de este tipo de investigación un proceso activo, sistemático y riguroso, en el cual se avanza según las decisiones que se toman en función de los datos e informaciones que se van obteniendo. La investigación cualitativa, especialmente cuando se atiende a cuestiones de formación, desarrollo y comportamiento lingüístico-comunicativo y de recepción literaria, se desarrolla en una trayectoria no lineal: más bien se desarrolla en sucesivas fases que emergen según el avance y el tipo de valoraciones/conclusiones de la fase anterior. Y, además, como señalan Schumacher y McMillan (1993), los estudios cualitativos son particularmente apropiados para desarrollar *estudios exploratorios*, que examinan temas poco investigados anteriormente ("examine a topic in which there has been little previous research"), como suelen ser los temas objeto de nuestra disciplina específica.

fue de *indagación naturalista* que se contraponía al paradigma racionalista, para los naturalistas el rol de la persona que estaba en ambientes naturales, proporcionaba datos que se podían analizar.

Al principio se usaron indistintamente los términos de investigación naturalista e investigación cualitativa, pero la aparición de varios manuales sobre metodologías de investigación en los años noventa permitió delimitar con mayor precisión el campo de los estudios cualitativos, perfilando una disciplina que abarcaría las observaciones naturalistas y otras indagaciones de corte etnográfico y de investigación acción. En definitiva, es un campo de estudio que recoge en su interior diversos enfoques y metodologías.

Según algunos expertos los estudios cualitativos engloban diversas subcategorías como estudio de casos, investigación acción, etnografía (Montero y León, 2004). Otros, consideran que son cinco las perspectivas metodológicas de los estudios cualitativos aplicados al campo educativo, por ejemplo: métodos etnográficos, Investigación-Acción, Psicogenética, Hermenéutica Crítica y Psicoanálisis (Millán, 1992). Para Watson-Gegeo la investigación cualitativa acoge muchos tipos de aproximaciones y técnicas, entre ellas algunas de los ya mencionados y agrega la inducción analítica, el análisis de contenidos, la semiótica, las historias de vida y algunos tipos de aproximaciones de estadística por ordenador (1998, citado por Palou & Civera, 2007)

En un panorama tan amplio y heterogéneo es difícil encontrar una sola definición; nos parece un buen principio el que señalan McMillan & Schumacher: el objetivo de este tipo de investigación es la comprensión de un fenómeno desde la perspectiva de los participantes (1993: 373), ya que este lugar multiplica los puntos de vista de fenómenos complejos como los que se viven en la escuela. María Paz Sandín reconoce las múltiples perspectivas teóricas y la gran variedad de tradiciones metodológicas, que confluyen en los estudios cualitativos. Pero ante la dificultad de una única definición, opta por describir tres rasgos que identifican a la investigación cualitativa: su carácter interpretativo, constructivista y naturalista (2003: 123).

La relevancia y la proyección de la investigación cualitativa residen en que sus resultados, por sus características e implicación en la realidad estudiada, se pueden proyectar en una serie de propuestas de innovaciones, no sólo teóricas sino también metodológicas. De este modo, los resultados de este tipo de investigación permiten

explicar y aportar opciones de mejora en la actividad educativa, de modo que se abren nuevas perspectivas de renovación metodológica.

Según Mendoza (2004), se señalan tres modalidades esenciales de investigación en el ámbito de la didáctica de la lengua y la literatura: 1) Una modalidad de investigación que se ocupa de la valoración conceptual y/o revisión de los supuestos teóricos y los condicionantes epistemológicos propios de la materia, que analiza, revisa y propone los conceptos operativos y los programas de investigación e intervención que redunden en una mejora de la actividad de enseñanza/aprendizaje. 2) La modalidad, también de carácter teórico, que se ocupa de cuestiones generales del aprendizaje y/o de la especificidad del alumnado, generalmente desde un punto de vista psicopedagógico. Y 3) una modalidad de carácter eminentemente práctico, destinada a proveer de recursos y propuestas prácticas innovadoras, en cuyo diseño confluyen las aportaciones de las otras modalidades. (Mendoza Fillola, 2004b).

El rasgo interpretativo se refiere a que el investigador cualitativo analiza los datos recogidos del contexto y los explica a partir de un marco teórico. Por otra parte, deja que sus informantes se expresen, hablen por sí mismos; “desea acercarse a su experiencia particular desde los significados y la visión de mundo que poseen a través de lo que Geertz denominó “descripción densa” (Sandín, 2003: 126). Y es que para las indagaciones cualitativas las personas no descubren el conocimiento, sino que lo construyen. Elaboran conceptos, modelos y esquemas para dar sentido a la experiencia (pág. 123), y en determinados momentos y espacios modifican estas construcciones porque la realidad exige nuevas maneras de interpretar.

El enfoque cualitativo de investigación atiende el contexto, esto significa que los ambientes naturales donde se desempeñan las personas, no los modifica el investigador, sino que los asume tal y cómo se presentan, buscando comprender la experiencia humana que se perfila en espacios concretos. En este sentido se pueden comprender las palabras de Denzin y Lincoln:

La investigación cualitativa es una actividad que localiza al observador en el mundo. Consiste en un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible. Estas prácticas transforman el mundo, lo convierten en una serie de representaciones, que incluyen las notas de campo, las entrevistas, conversaciones, fotografías, registros y memorias. En este nivel, la investigación cualitativa implica una aproximación interpretativa y naturalista del mundo. Esto significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en su contexto natural, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas le dan. (Rodríguez & Valdeoriola, 2010: 46)

El profesor Mendoza indica que el paradigma cualitativo se apoya en el hecho de que las generalizaciones no siempre son posibles, que lo máximo que puede esperarse son verificaciones de hipótesis de trabajo, o preguntas referidas a un específico contexto, de modo que el modelo cualitativo aspira a desarrollar conocimiento ideográfico (Mendoza, 2011a, pág. 11). Y son justamente las ideas que generan los docentes a través de sus discursos el centro de análisis de este trabajo de tesis. Los estudios cualitativos apuntan lo definitivo que es para las propuestas innovadoras atender esta dimensión humana del profesorado.

“El profesor es un investigador en el aula y para ello hay que capacitarlo. Estudiar su conducta interior, los procesos por medio de los que elabora sus respuestas pedagógicas, es un paso importante para modificar las bases de su conducta. Si las prácticas escolares se mantienen anticuadas es debido en gran medida a que la formación del profesorado no incide en esos procesos interiores y a que las actitudes, creencias, etc. que el profesor posee, antes de decidir siquiera ser profesor, son las que se proyectan en la acción. Se descuidan los procesos internos, el pensamiento del profesor.” (Gimeno, 1983: 354).

Antes de mencionar las posibilidades que presenta el enfoque cualitativo y algunas de sus modalidades aplicadas a la investigación en didáctica de la lengua y la literatura, presentamos los cinco ámbitos de investigación que se vienen desarrollando con mayor frecuencia en esta didáctica específica⁵¹.

- Investigación centrada en *procesos*: procesos de adquisición de las competencias comunicativa y literaria, procesos de aprendizaje, procesos de interacción, procesos de producción y de recepción.
- Investigación centrada en la *metodología*: enfoques didácticos, secuenciación de contenidos y elaboración del currículum, análisis y elaboración de materiales, evaluación de recursos. Este es el ámbito más tecnológico de la investigación en DLL
- Investigación centrada en *contextos*: los diversos contextos sociolingüísticos que condicionan la comunicación y el aprendizaje de lenguas, pero también los contextos comunicativos concretos en los que se desarrollan tales procesos, así como los contextos que condicionan los discursos implicados. Un tema de investigación particularmente relevante es el aula como contexto comunicativo especial: el discurso del profesor, de los propios alumnos y los procesos de interacción que se establecen entre ellos.
- Investigación centrada en *creencias*: creencias de profesores y de alumnos, sobre los diversos elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje en que participan. En DLL, toda la actividad didáctica está mediatizada, filtrada por las ideaciones de profesores y alumnos; tales ideaciones, por tanto, son un condicionante esencial en los procesos de enseñanza y aprendizaje, es decir, un factor educativo de primer orden.

⁵¹ Estos ámbitos han sido tomados de *Facetas de la investigación en Didáctica de la Lengua. Consideraciones para establecer un diseño de investigación*, de Antonio Mendoza (2004b: 7).

- Investigación centrada en *contenidos*: la investigación en lengua y literatura va mucho más allá de lo que la lingüística o la filología, en su conjunto, han planteado tradicionalmente, porque en DLL deben investigarse aspectos de la lengua y de la comunicación de los que la lingüística teórica no se había preocupado. Al profesor le interesa no únicamente la norma o el sistema, sino el uso, el uso real que hacen los hablantes, que es el que se encontrará en el aula, que es el que sus alumnos encontrarán al salir del aula. (Mendoza y Cantero, 2003)

Las perspectivas de las investigaciones estarán orientadas según su metodología y según el planteamiento de la misma, según expone Mendoza (2004b). En términos genéricos pueden ser tres de tres tipos:

- la investigación que se encamina a la configuración del conocimiento en forma de nuevas teorías
- la investigación que parte de los supuestos de las teorías para comprobarlos en un contexto o en situaciones concretas, con intención de generalización
- la investigación que tiene por objeto la interpretación, la comprensión y el análisis de la realidad observada, que busca la construcción de nuevo conocimiento, sin pretensiones de generalización, pero que aporta sugerencias válidas para tener en cuenta en actuaciones posteriores. (Mendoza Fillola, 2004b, pág. 7)

El paradigma cualitativo ha sido especialmente favorecedor para la investigación e innovación en el campo de la didáctica de la lengua y la literatura, ya que permite reflexionar sobre la práctica, contribuyendo así a sistematizar y ordenar facetas de la enseñanza y del aprendizaje de una disciplina concreta; también sirve para profundizar en las especificidades de sus enfoques y metodologías; estas revisiones señalan posibilidades de mejoramiento de la acción pedagógica y propuestas de innovación. Efectivamente, como plantean algunos académicos, la investigación educativa no sólo debe llegar a las aulas sino que debe salir de ella (Gimeno, 1998; Woods, 2011; Mendoza, 2004, 2011b) En este sentido el paradigma cualitativo y la orientación etnográfica han permitido que el papel del docente sea relevante para la investigación, en tanto se supera un modelo investigativo que lo valoraba sólo como un receptor pasivo de las propuestas que se elaboraban en la academia, sin tener en cuenta las realidades escolares, y que la mayoría de las veces da como resultado fórmulas que prescriben lo que es adecuado para la didáctica y favorece el desempeño de los aprendices (Cfr p. 135)

Los enfoques cualitativos en educación dan la atención que el docente se merece, en tanto agente mediador en la compleja relación entre los saberes y la transposición didáctica que debe realizar para desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Atiende así la realidad inmediata del entorno escolar, y determina nuevas

hipótesis que tienen en cuenta al profesorado, sus actuaciones e intervenciones pedagógicas en la marcha cotidiana del trabajo escolar. Y posibilita procesos de formación y cualificación de los docentes porque hace que tomen conciencia de las posibilidades que tiene el aula como espacio de investigación. (Mendoza Fillola, 2011

b) Como bien plantea Stenhouse, al señalar que:

... la investigación sólo puede ser adecuadamente aplicada a la educación cuando desarrolla una teoría que pueda ser comprobada por los profesores en las aulas. La investigación ha de llegar al profesor y aún mejor si accede él mismo a través de su participación en el desarrollo de la investigación. La investigación orienta la acción generando investigación-acción (o al menos la adopción de una acción como un modo sistemático de indagación) (Stenhouse, 1987: 56)

En este sentido sitúa al docente como un observador y posible investigador de su práctica en el aula de clase; es un profesor reflexivo y crítico de su quehacer pedagógico porque es capaz de cuestionar su tarea y evaluar los resultados obtenidos. (Mendoza, 2011a) Este tipo de investigación aplicada a nuestra área de interés pretende analizar situaciones naturales para interpretarlas y así construir nuevos conocimientos, que como plantea el profesor A. Mendoza:

... se requiere para innovar y superar dificultades en los distintos retos que puedan surgir en cualquiera de las facetas de la interacción educativa, en la enseñanza y en el aprendizaje de la lengua, apoyar los procesos de construcción de aprendizajes significativos de lengua y literatura, potenciar y desarrollar competencias, habilidades, estrategias, recursos, etc. para que el alumnado alcance y ejerza con autonomía y eficacia en los distintos actos de comunicación lingüística. En todo ello la investigación se hace presente mediante la generación de conceptos operativos específicos y el desarrollo de técnicas de intervención didáctica eficaces. (Mendoza, 2011a: 10)

Es indudable, como se indicó en el apartado correspondiente al estado de la cuestión, que una de las dificultades y retos pedagógicos que se plantea a la didáctica de la lengua y la literatura es el cambio en las prácticas lectores de los jóvenes que asisten a las instituciones educativas, y en especial el lugar que tienen los textos de ficción en la formación de lectores y lectoras de literatura.

El enfoque cualitativo permite analizar los nuevos modos de leer que se están imponiendo en las actuales sociedades y cuyos más asiduos practicantes está constituido por el sector juvenil. Es así como este paradigma vincula las teorías lingüísticas y literarias con las prácticas docentes, a fin de comprender las actuaciones habituales a la luz de teorías potentes y comprensivas que permitan entender las problemáticas educativas y abrir nuevos caminos a innovaciones educativas y propuestas metodológicas.

Como nos movemos en el espacio de la recepción de la literatura, parece que requieren para su análisis de una metodología basada en principios y supuestos de tipo fenomenológico, en tanto la lectura es una actividad (Iser, 1987) personal, subjetiva, donde interesa la perspectiva de los sujetos que intervienen en su actualización en el contexto escolar: enseñantes y aprendices. Y ello porque busca la comprensión de los hechos mediante métodos cualitativos que le proporcionen un mayor nivel de comprensión personal de las motivaciones y creencias que están detrás de las acciones de las personas. Así, por ejemplo, la comprensión lectora de un texto implica la evaluación de una parcela, más o menos amplia de la competencia lingüística, entre otros y muy diversos conocimientos, algunos de los cuales no son sólo de tipo lingüístico, sino que involucra, en gran medida, preferencias y afectos.

3.1. Características de la investigación cualitativa⁵²

A continuación ampliaremos el paradigma cualitativo con características más específicas y las conectaremos con los propósitos de investigación que perseguimos en esta tesis doctoral.

- *La investigación cualitativa es inductiva.* Pretende comprender los hechos para desarrollar conceptos e intelecciones, más que generalizar resultados. En este trabajo procuramos encontrar sentido a la experiencia que viven docentes y estudiantes cuando leen cuentos y novelas en el aula de clase.
- *En la metodología cualitativa el investigador ve el escenario y a las personas en una perspectiva holística.* Se esfuerza por comprender los fenómenos y a las personas en su totalidad. Nuestro trabajo quiere indagar no sólo las opiniones y creencias que poseen docentes y estudiantes sobre la lectura de obras de ficción, sino que pretende recoger parte de su biografía lectora: motivaciones, influencias, sentimientos, rechazos y valoraciones de los libros leídos.
- *Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio.* El investigador debe interferir lo menos posible en las personas que investiga, aunque es absolutamente imposible ser totalmente objetivo e imparcial, algo de nosotros queda en estos trabajos de investigación. De aquí que sea clave el uso que se dé a las herramientas de recogida de datos, por ejemplo si se aplican cuestionarios o entrevistas, el uso de preguntas abiertas o guiones semiestructurados permite

⁵² Estas características son citadas por Juan Luis Álvarez-Gayou, quien las recoge del libro clásico de Steve Taylor y Robert Bogdan *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (1996).

cierta libertad en las respuestas y un ambiente de intercambio más distendido para los informantes.

De las anteriores características se derivan algunas más específicas, que por su importancia para este trabajo también nos interesa mencionar

- Este tipo de estudio se interesa por situaciones reales de la vida, por lo que le pasa a la gente. Para la escuela ha sido muy importante poder desarrollar trabajos de investigación sobre el acontecer cotidiano de sus instituciones escolares.
- Es flexible, puede adaptarse a lo que se va descubriendo mientras se recogen los datos, por esto es posible replantearse ciertos aspectos de la investigación.
- Es un enfoque que permite construir pero también reconstruir su modelo de estudio: perfilar finalidades, ampliar objetivos y elaborar nuevas preguntas. Así como aplicar otras herramientas de recogida de datos o ampliar o disminuir la cantidad de personas que harán parte de la investigación
- *Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.* Es necesario tener una identificación positiva con quienes se trabaja. De ahí la insistencia desde ámbitos académicos y profesionales, que los docentes se conviertan también en investigadores de su trabajo pedagógico.
- *El investigador cualitativo hace a un lado sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones.* Se deja sorprender por lo que dicen las personas sobre sus vidas, trabajos y, en este caso, lecturas. Comprender que las biografías lectoras pueden tener acontecimientos inéditos para las experiencias del investigador.
- *Para el investigador cualitativo todas las perspectivas pueden resultar valiosas.* No se buscan verdades, ni aleccionar. Se trata de escuchar atentamente a los docentes sobre lo que creen que hacen en clases con sus estudiantes, y viceversa. Las dos perspectivas tienen igual importancia para esta investigación.

3.1.1. La etnografía educativa

Como ya hemos anotado, la investigación cualitativa es un campo de estudio que acoge diversas vertientes, entre ellas la etnografía educativa; en este trabajo de tesis aplicaremos algunas de sus herramientas de recogida de datos como entrevistas en profundidad, cuestionarios de preguntas cerradas y abiertas, y revisión de documentos escritos oficiales como las programaciones de los docentes y documentos personales

como trabajos de los estudiantes. La etnografía es un **concepto** que deriva de la antropología (Woods, 1987: 18), de la sociología cualitativa y se inscribe en familia de la metodología cualitativa (Sandín, 2003: 154). Por ello se debe partir de su estrecha relación con estos estudios; desde esta área de conocimiento los antropólogos han relacionado la etnografía con el concepto de cultura (Goetz, Lecompte, 1988: 28). Su propósito es ante todo describir escenarios y grupos culturales, pero también “creencias, prácticas, artefactos, conocimiento popular y comportamientos de un grupo de personas” (Goetz y Lecompte: 28).

La etnografía aplicada al ámbito educativo tiene la clara finalidad de “comprender desde dentro los fenómenos educativos” (Sandín, 2003: 58). Para Peter Woods (1987) la enseñanza y la etnografía tienen una afinidad básica, son proyectos científicos y artísticos. Esto se entiende porque en sus respectivos campos las narraciones son herramientas de trabajo: en la clase y en los campos de estudios. También los etnógrafos y docentes observan situaciones y personas durante largos períodos de tiempo.

Goetz y LeCompte (1988) señalan que la etnografía educativa tiene como propósito aportar datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos; representa más un enfoque de los problemas y procesos de educación, que una disciplina que ha terminado de definir su alcance y método (1988: 43). La etnografía educativa es un campo de conocimiento abierto, flexible, donde la antropología, la psicología y la sociología de la educación tienen una gran influencia en sus postulados teóricos y metodológicos.

Por nuestra parte, nos interesa la etnografía educativa porque entre los tipos de estudios que realiza encontramos historias biográficas y profesionales o análisis de roles de individuos (Sandín, 2003: 158), este tipo de acercamientos coinciden con las finalidades que nos hemos propuesto en esta tesis doctoral, en lo que tiene que ver con analizar discursos de profesores y alumnos sobre la formación literaria que dan y reciben, respectivamente. Y es que la investigación etnográfica además de su carácter descriptivo, exige al investigador o investigadora explicar los significados que las personas involucradas en el estudio, le atribuyen a los comportamientos realizados, “presentando sus resultados de manera que se resalten las regularidades que implica un proceso cultural” (Álvarez-Gayou, 2003: 76).

Y además, porque a través de los discursos sobre los libros y sus lecturas los docentes y estudiantes elaboran sentido y valor, comparten conocimientos, opiniones y

prejuicios, esbozan respuestas emocionales sobre el mundo y sus artefactos (Sarland, 2003). Un acercamiento como el que acabamos de proponer está en relación directa con estudios cualitativos de fenómenos educativos, al cual se aplican algunas herramientas de la metodología de la etnografía educativa. Las razones radican en que en este campo de conocimientos se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa (Woods, 1987: 18). Si bien hay descripción, también hay análisis que busca entender las creencias, valores, motivaciones y perspectivas que se desarrollan en un tiempo y espacio determinados. Goetz y LeCompte concluyen que esta forma de investigar es una manera de estudiar la vida humana (1998: 28).

La didáctica de la lengua y la literatura ha sido definida como una disciplina de intervención en el campo social (Camps, 1998:34 cita a Milian y Camps, 1990), actúa sobre los procesos de enseñanza y formación en las aulas y en los espacios educativos. En este sentido, esta didáctica específica se conecta con los enfoques de carácter cualitativo- etnográfico, que acabamos de exponer. Desde la perspectiva de Mendoza (2011a), el marco etnográfico como modelo que analiza los fenómenos tal y como suceden en la realidad percibe a ésta como un cúmulo de niveles y estudia la interacciones que se producen entre sus elementos y lo justifica indicando que

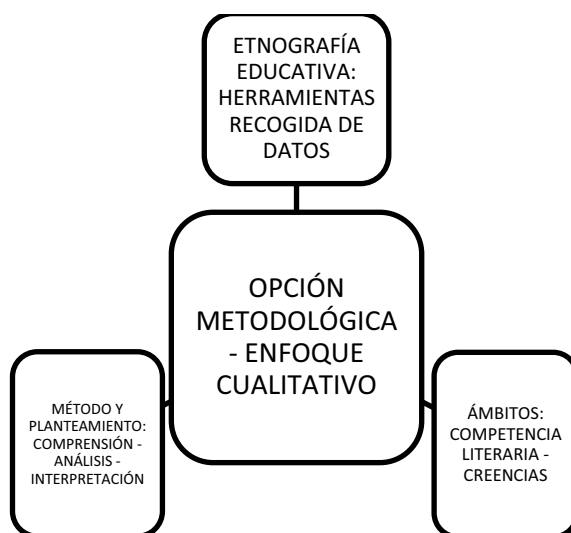
... por ello, el investigador ha de recurrir a múltiples estrategias (interactivas o de otro tipo) que permitan la observación y la obtención de datos ricos, significativos y matizados, evaluables en su profundidad y extensión, para captar las implicaciones internas del individuo. (Mendoza A. , 2011a: 11)

En síntesis, queremos definir la metodología que aplicamos en esta investigación como de carácter cualitativo, en la que utilizamos herramientas de la etnografía educativa para la recolección de los datos. Siguiendo las justificaciones expuestas por Mendoza, podemos decir que nuestro ámbito de investigación se ubica en el análisis de procesos de adquisición de competencia literaria, así como en el papel que tienen las creencias de docentes y estudiantes en la de formación de lectores y en la recepción literaria.

En términos generales en este trabajo de tesis realizamos un ejercicio de exploración, comprensión, análisis e interpretación de discursos de docentes y estudiantes sobre la lectura literaria en sus realidades escolares; buscando explicar a través de categorías científicas prácticas pedagógicas concretas y proyectando sugerencias válidas para tener en cuenta en actuaciones posteriores.

Una didáctica específica logra avanzar y consolidarse si alcanza reconocimiento en la sociedad, que dependerá de los logros que la didáctica de la literatura realice en su campo (Battaner, 2002) Para esto se debe combinar la actividad investigadora con algún aspecto concreto de la práctica y del desarrollo del currículo, se trata de construir conocimiento a partir de la práctica para que redunde en ella (Mendoza Fillola, 2004b) A continuación esquemizamos la opción metodología escogida para aplicar en este trabajo de tesis doctoral.

Ilustración 4. Opción metodológica



3.2. PROBLEMA, OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

En este amplio capítulo se ha optado para presentar –de manera diferenciada— los diferentes instrumentos utilizados (cuestionarios, entrevistas a docentes, entrevistas grupales (alumnos de aula), observación de aula y documentos y materiales escritos), ordenados en su secuenciación de aplicación y junto con la justificación de las características de cada instrumento, seguido de los datos y su análisis. Esta presentación corresponde al mismo orden seguido al desarrollo de la investigación, de forma que confiere coherencia a la progresión y adecuación de los recursos y de los datos obtenidos en las diferentes fases de aplicación de los instrumentos diseñados para la investigación. Los correspondientes datos y el análisis de estas son amplios y ofrecen

una pertinente categorización de las mismas, haciendo que resulten significativas en relación a los objetivos y la hipótesis propuesta.

Antes de presentar los aspectos concretos que vamos a analizar esta tesis, es importante llamar la atención sobre el papel que se les ha asignado a los docentes en el terreno de la investigación didáctica, muchas veces se les ha otorgado una función pasiva, esto significa que no son valorados como sujetos que por medio de sus prácticas pedagógicas producen reflexiones teóricas y proponen innovaciones. La siguiente observación ilustra bien nuestra afirmación:

... a pesar de todas las reformas que han venido produciéndose en los últimos tiempos bajo la bandera del reforzamiento del papel del maestro, gran parte de la investigación educativa sigue constituyendo un lujo que se permiten quienes no trabajan en el aula, a beneficio de quienes no trabajan en el aula. En caso de que se les tenga en cuenta, los maestros sólo suelen ser considerados como meros consumidores de tales investigaciones. (Zeichner, 1993: 44).

En relación con esa idea de Zeichner, ha señalado Mendoza (2011) que estamos ante la necesidad de superar esta desatención hacia el docente; nuestro estudio se suma a otros que se plantean también desde las perspectivas cualitativas la búsqueda de posibilidades para desarrollar nuevo conocimiento científico sobre la realidad inmediata del entorno escolar, a partir de nuevas *hipótesis o bien de preguntas* de reflexión sobre la actividad de los docentes y sus repercusiones en la formación y en la educación del alumnado. En este sentido, el paradigma cualitativo y la orientación etnográfica resultan ser una buena opción para la formación y la profesionalización del profesorado (en activo o en formación) a través de la investigación que desarrolle en el aula

Los desplazamientos teóricos y metodológicos realizados por el campo de la didáctica de la literatura han puesto el acento en la participación del estudiante-lector en la peculiar situación comunicativo-literaria; este nuevo enfoque convierte las mediaciones docentes en fundamentales y decisivas para generar actitudes positivas y de acogida de los textos literarios. En este sentido, *el docente se presenta como mediador entre los repertorios textuales y los repertorios lectores* en tanto la intervención del profesor o profesora va a ser determinante en desarrollar operaciones cognitivas y reflexiones metalingüísticas, pero ante todo la *intervención didáctica* es un apoyo para que los jóvenes lectores pueden moverse por el texto siguiendo los itinerarios inscritos en el discurso de ficción.

Hemos concretado unos objetivos generales y específicos que orientan la investigación, pero así como Vygotsky plantea el desarrollo cognitivo del ser humano como un trabajo colectivo, nosotros reconocemos que sin los aportes de las personas entrevistadas este trabajo tendría otra índole. Sus reflexiones teóricas y pedagógicas se confrontan con nuestros referentes teóricos y didácticos, para encaminar las interpretaciones y conclusiones a las cuales llegaremos en un trabajo de esta envergadura. Lo anterior es un punto de apoyo no sólo para redactar las conclusiones finales de este trabajo de tesis doctoral, sino para presentar unas líneas generales que aporten en la cualificación de la mediación docente en una didáctica de la lectura literaria.

Teniendo en cuenta lo anterior, nuestra orientación investigadora en este trabajo de tesis se centra en analizar los discursos que los docentes y los estudiantes⁵³ de secundaria y bachillerato, participantes en la selección representativa de centros educativos de Cali, Colombia que hemos tomado, elaboran sobre su labor de formadores de lectores, y las recepciones que hacen de las lecturas literarias, respectivamente. Para determinar el papel del docente como mediador y el impacto que tiene su quehacer didáctico sobre los repertorios lectores de los estudiantes, contrastamos los discursos con algunas observaciones de clase y análisis de materiales escritos. A partir del estudio de esos datos, proyectamos unas líneas generales para los docentes en su tarea de mediadores en una didáctica de la lectura literaria. En coherencia con lo que acabamos de exponer como problema de investigación, presentamos los objetivos que nos proponemos alcanzar en este trabajo de tesis doctoral.

⁵³ “En sentido amplio y genérico, puede decirse que la investigación educativa es el conjunto de actividades sistematizadas que tienen como finalidad ampliar y generar nuevos conocimientos que sirvan para valorar y mejorar la formación de alumnos y profesores. Y, en esta línea de concepción, M. W. Travers (1986) ha indicado que la investigación educativa es una *“actividad orientada hacia el desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento científico acerca de los eventos que interesan a los educadores que atiende de manera esencial a las pautas de conducta de los alumnos (...)”*. Y añade que: *“un cuerpo científico de conocimiento acerca de la educación debería capacitar al educador para determinar cuál es la enseñanza y demás condiciones de aprendizaje que debe proporcionar para producir aspectos deseados de conducta aprendida entre los jóvenes que asisten a la escuela. Presumiblemente, las condiciones de aprendizaje tendrán que ser también adecuadas a las aptitudes y a otras características del educando.”* (Mendoza Fillola, 2011c: 36-37)

Tabla 3. Objetivos del trabajo de trabajo de tesis

Generales	Específicos
<p>1. Examinar en algunos discursos de docentes, las interpretaciones que elaboran sobre su trabajo con la literatura, concretamente en lo relacionado con las estrategias que ellos aplican para dinamizar, contextualizar y potenciar los repertorios de los estudiantes en las lecturas de obras literarias narrativas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Describir las prácticas pedagógicas de seis (6) docentes de literatura, que enseñan en el nivel de secundaria en colegios de la ciudad de Cali, Colombia • Verificar en qué aspectos las decisiones y actividades que toman y desarrollan los docentes de literatura activan los elementos de los repertorios de los estudiantes y amplían sus horizontes de expectativas • Identificar los criterios pedagógicos y literarios que los docentes tienen en cuenta para construir el canon de lecturas literarias que presentan a sus estudiantes
<p>2. Contrastar las opiniones y creencias de los docentes con las valoraciones que tienen algunos estudiantes sobre la educación literaria recibida a través de la lectura de obras literarias narrativas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Determinar algunas reacciones de los/las estudiantes a las propuestas de lecturas de obras narrativas de ficción, que presentan sus docentes en el área de lengua y literatura • Indagar sobre algunos títulos de cuentos y novelas y el impacto que hayan tenido en la formación lectora de los estudiantes, sean del canon literario escolar o extraescolar • Definir cuáles son las dificultades más reiteradas que encuentran los estudiantes a la hora de leer cuentos y novelas propuestas en clase
	<p>Objetivo síntesis</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaborar unas líneas generales que sirvan como orientadoras en el trabajo con obras literarias de ficción en la clase de lengua y literatura

Estos objetivos de investigación han dado lugar, a su vez, a una serie de preguntas de investigación, diferenciadas en dos niveles; el primero se hace desde la perspectiva del docente en tanto nuestras indagaciones se centran en su actuación didáctica: estrategias metodológicas, de organización, enseñanza y evaluación, y recursos adecuados para llevar a cabo una educación literaria a partir del reconocimiento de sus estudiantes como participantes activos en la construcción de las

interpretaciones de las obras literarias. Una precisión, el interrogante más significativo para esta investigación está en negrilla, los otros se derivan de él.

¿Las decisiones y mediaciones de los docentes permiten desarrollar la capacidad (competencia) receptora de estudiantes de secundaria?

¿Estas decisiones y mediaciones permiten dinamizar, contextualizar y potenciar factores como: a) los componentes del repertorio lector (saberes: lingüísticos, literarios, enciclopédicos y culturales) y b) amplia los referentes estéticos en relación con sus horizontes de expectativas?

¿Qué criterios pedagógicos y literarios tienen en cuenta los docentes de lengua y literatura para desarrollar la competencia lectora de sus estudiantes?

¿Se identifican en las prácticas de los profesores actitudes que tengan en cuenta los aportes de sus estudiantes sobre las obras literarias que leen?

¿Cómo deciden sobre el canon de lecturas escolares?

El segundo nivel de preguntas se hace desde la perspectiva de los y las estudiantes ya que el planteamiento didáctico estaría incompleto si no se tuvieran en cuenta los horizontes estéticos que poseen los jóvenes y las necesidades de aprendizaje que deben desarrollar para apreciar las obras literarias. Los interrogantes surgidos a este respecto son:

¿Cómo reciben algunos estudiantes de un determinado contexto de una ciudad colombiana, las obras literarias narrativas que se trabajan en el plan lector del año escolar?

¿Qué títulos han tenido un especial impacto en su formación lectora?

¿Qué satisfacciones o dificultades expresan frente a las lecturas?

¿Los motiva para adelantar proyectos o actividades propuestas en el currículo?

¿Éstas influyen en sus modos de leer e interpretar?

¿Los estudiantes expresan en su discurso indicios de que la práctica lectora trasciende su ámbito escolar?

Como nuestro trabajo de campo se ha realizado en algunos centros educativos de la ciudad de Cali, Colombia, a continuación hacemos una breve presentación de la normatividad educativa que rige el currículo del área de Lengua Castellana y así tener

unos referentes generales del contexto de ésta área y el papel que se le otorga a la literatura en el currículo de las instituciones educativas.

Con la promulgación en Colombia de la Ley General de Educación o Ley 115 de Febrero 8 de 1994, se dotó a las instituciones educativas del país de **Autonomía escolar** para organizar las áreas de conocimiento fundamentales para cada nivel, introducir asignaturas optativas, adoptar áreas de acuerdo a las características regionales, adoptar métodos de enseñanza e implementar actividades lúdicas, culturales y deportivas, todo dentro de los límites fijados por la ley y por el Proyecto Educativo Institucional (PEI)⁵⁴ (Ministerio de Educación Nacional, 1994).

Otras disposiciones de carácter oficial han orientado el trabajo de los educadores de lengua y literatura, entre ellas tenemos: Lineamientos Curriculares 1998, Indicadores de Logro de 1996 y los Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje en sus versiones del año 2003 y 2006 (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2006). Este marco legal permite que el profesorado colombiano, respetando la ley pero ejerciendo la autonomía, adelante sus procesos educativos.

Por la importancia que tienen los Estándares Básicos de Competencias para la programación anual que hacen los docentes en Colombia reproducimos a continuación su definición y posteriormente presentamos los estándares que corresponde a Lenguaje y en los cuales se basan profesores y profesoras para elaborar las programaciones anuales del área de Lengua Castellana. En ellos se puede apreciar el lugar, uno entre otros, y espacio, limitado, que tiene la literatura en el currículo del área de Lengua Castellana.

⁵⁴ La Ley General de Educación define el PEI en los siguientes términos: “ARTÍCULO 73. Proyecto educativo institucional. Con el fin de lograr la formación integral del educando, cada establecimiento educativo deberá elaborar y poner en práctica un Proyecto Educativo Institucional en el que se especifiquen entre otros aspectos, los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión, todo ello encaminado a cumplir con las disposiciones de la presente ley y sus reglamentos. El Gobierno Nacional establecerá estímulos e incentivos para la investigación y las innovaciones educativas y para aquellas instituciones sin ánimo de lucro cuyo Proyecto Educativo Institucional haya sido valorado como excelente, de acuerdo con los criterios establecidos por el Sistema Nacional de Evaluación. En este último caso, estos estímulos se canalizarán exclusivamente para que implanten un proyecto educativo semejante, dirigido a la atención de poblaciones en condiciones de pobreza, de acuerdo con los criterios definidos anualmente por el CONPES Social. PARAGRAFO. El Proyecto Educativo Institucional debe responder a situaciones y necesidades de los educandos, de la comunidad local, de la región y del país, ser concreto, factible y evaluable.”

En el documento del Ministerio de Educación Nacional de Colombia *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y deben saber hacer con lo que aprenden* (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2006), el estándar se define en los siguientes términos:

Un *estándar* es un criterio claro y público que permite juzgar si un estudiante, una institución o el sistema educativo en su conjunto cumplen con unas expectativas comunes de calidad; expresa una situación deseada en cuanto a lo que se espera que *todos los estudiantes* aprendan en cada uno de las áreas a lo largo de su paso por la Educación Básica y Media, especificando por grupos de grado (1 a 3, 4 a 5, 6 a 7, 8 a 9, y 10 a 11) el nivel de calidad que se aspira alcanzar. (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2006: 11)

A continuación reproducimos los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje que corresponde a la Educación Básica Secundaria que va de Sexto (6°) a Noveno (9°) grados, y que en España tiene su equivalente en la ESO⁵⁵; y la Educación Media que corresponde a Décimo (10°) y Undécimo (11°) grados, y que en España equivale a Bachillerato⁵⁶. Resaltamos los estándares que corresponde a la literatura.

Tabla 4. Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje

SEXTO A SÉPTIMO
<i>Al terminar séptimo grado...</i>
COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL <ul style="list-style-type: none"> • Comprendo e interpreto diversos tipos de texto, para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual. • Reconozco la tradición oral como fuente de la conformación y desarrollo de la literatura
PRODUCCIÓN TEXTUAL <ul style="list-style-type: none"> • Produzco textos escritos que responden a necesidades específicas de comunicación, a procedimientos sistemáticos de elaboración y establezco nexos intertextuales y extratextuales. • Conozco y utilizo algunas estrategias argumentativas que posibilitan la construcción de textos orales en situaciones comunicativas auténticas.

⁵⁵ La **Educación Secundaria Obligatoria (ESO)** es una etapa educativa obligatoria y gratuita que contempla la educación básica. Consta de cuatro cursos académicos que se realizan ordinariamente entre los **12 y los 16 años de edad** (Gobierno de España. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013).

⁵⁶ El **Bachillerato** forma parte de la educación secundaria postobligatoria y, por lo tanto, tiene carácter voluntario. Consta de dos cursos académicos que se realizan ordinariamente entre los 16 y los 18 años de edad. Se desarrolla en modalidades diferentes, se organiza de modo flexible y, en su caso, en distintas vías (Gobierno de España. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013).

LITERATURA

Comprendo obras literarias de diferentes géneros, propiciando así el desarrollo de mi capacidad crítica y creativa.

MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS.

- Caracterizo los medios de comunicación masiva y selecciono la información que emiten para clasificarla y almacenarla.
- Relaciono de manera intertextual obras que emplean el lenguaje no verbal y obras que emplean el lenguaje verbal.

ÉTICA DE LA COMUNICACIÓN

- Reconozco, en situaciones comunicativas auténticas, la diversidad y el encuentro de culturas, con el fin de afianzar mis actitudes de respeto y tolerancia.

OCTAVO A NOVENO

Al terminar noveno grado ...

PRODUCCIÓN TEXTUAL

- Produzco textos orales de tipo argumentativo para exponer mis ideas y llegar a acuerdos en los que prime el respeto por mi interlocutor y la valoración de los contextos comunicativos.
- Produzco textos escritos que evidencian el conocimiento que he alcanzado acerca del funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación y el uso de las estrategias de producción textual.

COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL

- Comprendo e interpreto textos, teniendo en cuenta el funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación, el uso de estrategias de lectura y el papel del interlocutor y del contexto.

LITERATURA

- **Determino en las obras literarias latinoamericanas, elementos textuales que dan cuenta de sus características estéticas, históricas y sociológicas, cuando sea pertinente.**

MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS.

- Retomo crítica y selectivamente la información que circula a través de los medios de comunicación masiva, para confrontarla con la que proviene de otras fuentes.
- Comprendo los factores sociales y culturales que determinan algunas manifestaciones del lenguaje no verbal.
-

ÉTICA DE LA COMUNICACIÓN

- Reflexiono en forma crítica acerca de los actos comunicativos y explico los componentes del proceso de comunicación, con énfasis en los agentes, los discursos, los contextos y el funcionamiento de la lengua, en tanto sistema de signos, símbolos y reglas de uso.

DÉCIMO A UNDÉCIMO <i>Al terminar undécimo grado....</i>
PRODUCCIÓN TEXTUAL <ul style="list-style-type: none"> • Produzco textos argumentativos que evidencian mi conocimiento de la lengua y el control sobre el uso que hago de ella en contextos comunicativos orales y escritos.
COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL <ul style="list-style-type: none"> • Comprendo e interpreto textos con actitud crítica y capacidad argumentativa
LITERATURA <ul style="list-style-type: none"> • Anализo crítica y creativamente diferentes manifestaciones literarias del contexto universal.
MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS ÉTICA DE LA COMUNICACIÓN <ul style="list-style-type: none"> • Interpreto en forma crítica la información difundida por los medios de comunicación masiva. • Retomo críticamente los lenguajes no verbales para desarrollar procesos comunicativos intencionados.
ÉTICA DE LA COMUNICACIÓN <ul style="list-style-type: none"> • Expreso respeto por la diversidad cultural y social del mundo contemporáneo, en las situaciones comunicativas en las que intervengo.

3.3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

Toda investigación requiere un diseño o estructura que se organiza a través de ciertas fases o etapas de trabajo. Pero en un trabajo de tipo cualitativo, si bien existen unas líneas orientadoras, la investigadora debe tener una actitud flexible para que el diseño se adapte a lo que vaya emergiendo en la recogida de datos y en el contacto con las personas que hacen parte de la investigación (Dorio, Sabariego, & Massot, 2004). El enfoque cualitativo permite que el trabajo no sea lineal, paso a paso; por el contrario, el desarrollo teórico y experimental debe establecer un diálogo constante, se puede ir de uno a otro, buscando una conexión entre conocimiento y vida. (Aravena & Kimelman, 2006). Ambas cualidades, flexibilidad y diálogo, son consecuentes con una orientación metodológica que trabaja con la realidad y con personas en situaciones y ambientes concretos. Los puntos de vista de los participantes son reconocidos como orientadores del desarrollo del trabajo de campo.

Para responder a los objetivos propuestos en esta tesis hemos decidido que nuestro diseño de investigación combine principios del enfoque cualitativo con herramientas de la etnografía educativa, que es una de las vertientes de indagación de los estudios cualitativos de carácter fenomenológico, que “se interesa por el estudio en detalle y profundidad de facetas de modelos socioculturales de la conducta humana, en lugar de su posible cuantificación” (Mendoza , 2007a). Otra razón que explica la elección que acabamos de presentar es que trabajaremos en dos ámbitos de investigación: *procesos* y *creencias*. Los primeros recogen el desarrollo de la competencia comunicativa y literaria, procesos de aprendizaje, procesos de producción y recepción de las obras literaria. Sobre las segundas, señala Mendoza:

Investigación centrada en creencias: creencias de profesores y alumnos, sobre los diversos elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje en que participan. En DLL, toda la actividad didáctica está mediatizada, filtrada por las ideaciones de profesores y alumnos; tales ideaciones por tanto, son un condicionante esencial en el proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir, un factor educativo de primer orden. (2007a: 17)

Es así como nuestra investigación está orientada a la *comprensión* del contexto de estudio (Dorio, Sabariego, & Massot, 2004: 281), en nuestro caso comprender y dar sentido a una faceta de la realidad educativa, la formación en la competencia literaria, desde los datos descriptivos: percepciones, creencias y opiniones, que los docentes y estudiantes expresan a partir de sus vivencias y experiencias.

También nos proponemos articular *los repertorios y el acto de recepción*, categorías de la estética de la recepción, disciplina literaria que orienta esta tesis, con el enfoque metodológico escogido. Como hemos expuesto en el marco teórico, la teoría de la respuesta reivindica a los lectores y lectoras como parte fundamental al momento de interpretar los textos literarios; de forma similar esta investigación dará la palabra a los docentes y estudiantes, para que le confieran sentido a su experiencia de mediadores en la formación literaria y de receptores de las obras de ficción. Esta estética de la recepción o *Poética de la lectura* como la denomina José María Pozuelo, presenta como uno de sus desafíos: “la estrecha relación con la historicidad del fenómeno artístico-literario y la misma historicidad de la perspectiva que lo contempla” (Pozuelo Y., 2010: 110). Los teóricos de la recepción han señalado así lo cambiante y movido de los horizontes normativos y de los valores.

En el proceso de investigación también nos han orientado las reflexiones que Oliver Donnat expone sobre hábitos lectores. Este sociólogo de la lectura menciona dos

enfoques investigativos en este terreno. El primero tiene alcances macro y aplica muestras a grupos sociales amplios, las conclusiones obtenidas se extrapolan al conjunto de la población (2004: 61). El segundo enfoque, recoge datos de grupos reducidos y muy concretos, y sus resultados no tienen la pretensión de universalizarse, sino que muestran una parte de la realidad. En cualquiera de las aplicaciones los investigadores, de uno u otro enfoque, se proponen encontrar sentido a las informaciones recogidas. Con respecto a las investigaciones sobre la lectura, Donnat afirma que al considerarla como hecho social se pretende obtener un panorama sobre los factores que describen o explican esta actividad (2004: 62):

Se puede decir que la lectura en las condiciones en que los individuos la practican (poniendo el acento en lo que rodea la acción de leer) y el acto de leer en sí mismo (es decir la interacción entre los sujetos lectores y lo que leen) son los dos objetos, a su vez imbricados, que deben observar los estudios sobre la lectura. (2004, 62)

Como investigadoras aspiramos a “traducir la diversidad de los actos de lectura, a aprehender directamente la multiplicidad de lógicas y mecanismos que operan en los diversos usos del libro” (Donnat, 2004: 64). Que pueda salir a la luz la experiencia estética, cognitiva y afectiva de quienes participan de la actualización de los textos literarios en la escuela. La siguiente cita define nuestra función investigadora: “la interpretación, la comprensión o bien la transformación, a partir de las percepciones, creencias y significados proporcionados por los protagonistas” (Dorio, Sabariego, & Massot, 2004: 278).

Este estudio, pues, quiere recoger a través del acopio de datos y su análisis, una muestra pequeña y localizada de la experiencia que lectores reales tienen al concretar, con sus subjetividades y valores, los cuentos y novelas que leen en el ámbito escolar de la educación secundaria.

Tras haber concretado el marco metodológico más adecuado para esta investigación, llega el momento de presentar la forma pragmática y concreta de alcanzar los objetivos planteados y responder a las preguntas; el diseño de investigación nos sirve de orientación en esta parte del trabajo y lo aplicaremos al contexto particular del estudio. “El diseño de la investigación es un plan o estrategia concebida para obtener la información que se requiere, dar respuesta al problema formulado y cubrir los intereses del estudio” (Sabariego & Bisquerra, 2004: 120).

Marta Sabariego y Rafael Bisquerra también nos recuerdan que en la investigación cualitativa el diseño, si bien es necesario, tiene un carácter flexible y

adaptativo al contexto en el cual se aplica. Se trazan unas estrategias para acercarse al escenario o personas con quienes se hará el estudio y se proyecta un plan de acción para obtener la información que se requiere. Pero no se debe olvidar que el diseño se adaptará a las contingencias que surjan en el intercambio con los participantes en la investigación.

Fase exploratoria/ de reflexión⁵⁷

- Identificación del problema
- Importancia y relevancia del estudio
- Viabilidad del proyecto
- Definir objetivos del proyecto

Fase de planificación

- Selección del escenario de investigación. Colegios de secundaria de la ciudad de Cali, Colombia. En este país los estudios secundarios se cursan en dos momentos, de sexto a noveno grados se denomina **Educación Básica Secundaria**; décimo y undécimo grados componen la **Educación Media**.
- Selección de la estrategia de investigación. Se han combinado elementos teóricos del enfoque cualitativos y herramientas metodológica de la etnografía educativa
- Definir características de los participantes. Docentes de secundaria del área de lengua y literatura. Elección aleatoria de estudiantes de secundaria y educación media

Fase de recogida y análisis de la información

- Estrategias de recogida de información. Los procedimientos para la obtención de los datos serán los siguientes:
 - Docentes
 - Aplicación de un cuestionario de preguntas cerradas y abiertas
 - Elección de algunos docentes para realizarles una entrevista en profundidad
 - Se solicitarán copias de sus planeaciones anuales
 - Estudiantes
 - Entrevista a grupos de estudiantes
 - Se solicitarán cuadernos de apuntes para analizar el trabajo con cuentos y novelas leídas en la clase de literatura
- Técnicas de análisis de la información

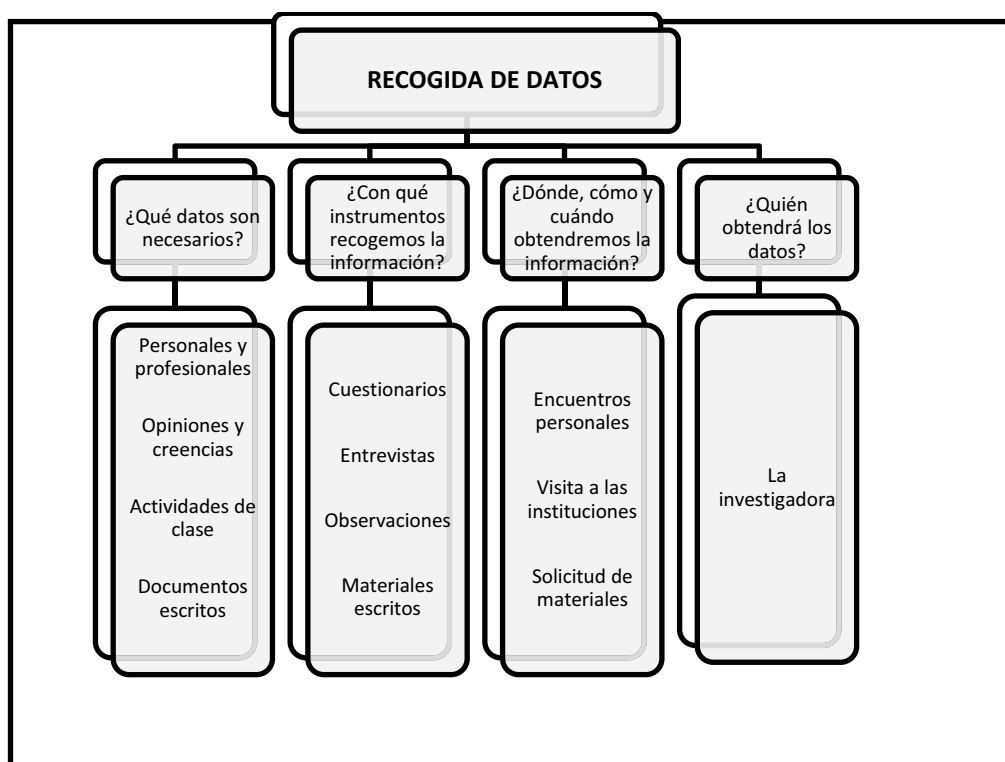
⁵⁷ Este diseño lo hemos adaptado a nuestra investigación de dos modelos extraídos de *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones* (2003) y *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología* (2003).

Fase de la elaboración del informe

- Tipo de informe
- Elaboración del informe

A continuación se presenta de manera gráfica los aspectos más importantes de la fase de recopilación de datos

Ilustración 5. Fases de recopilación de datos



A medida que se ha realizado la recolección de datos fuimos tomamos algunas decisiones que a continuación se comentarán. Es necesario recordar que la investigación cualitativa es un enfoque abierto y flexible; los fenómenos que se van observando indican, a un investigador atento, los datos que requiere para encontrar una mayor coherencia a su trabajo de campo, es deseable que en el momento de analizar la información pueda tener varias perspectivas del campo que está investigando.

Desde que se redactó el proyecto de investigación se eligió la entrevista semiestructurada como el mecanismo que mejor se ajustaba a nuestro enfoque

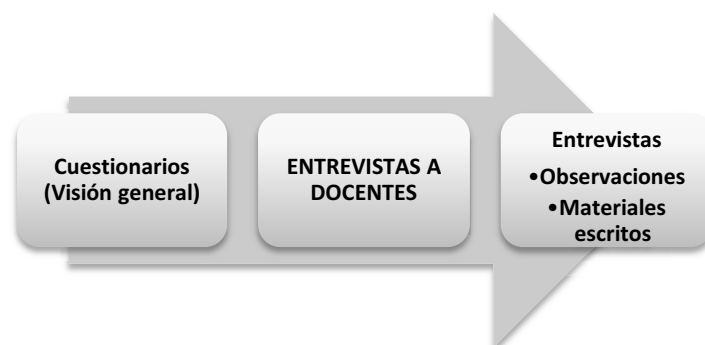
metodológico cualitativo. Luego se optó por aplicar, además, un cuestionario que nos aportara una visión general sobre las creencias y opiniones de un amplio grupo de docentes de lengua y literatura de la ciudad de Cali, Colombia.

Pero a medida que avanzábamos en el marco teórico y la recolección de los primeros datos, nos asaltó la inquietud de que los estudiantes también tenían algo que decir en una investigación que indaga sobre cómo reciben las lecturas literarias que trabajan en clase con sus profesoras. Es así como decidimos entrevistarlos en grupos pequeños sobre sus experiencias lectoras en las clases. Y ya que teníamos la oportunidad de estar haciendo un trabajo de campo en las instituciones educativas, se decidió también observar algunas clases, para identificar situaciones pedagógicas y didácticas, para apreciar las relaciones que se establecen entre docentes y estudiantes en una realidad concreta. Así mismo aprovechamos para solicitar documentos escritos de dos tipos: oficiales como planeaciones anuales de los docentes, y personales trabajos de los/as estudiantes.

Todos estos materiales son la base para elaborar la triangulación de los datos que valide nuestra investigación. Lo cual se traduce en que de un fenómeno analizado -la recepción de la literatura en la educación secundaria y media- se profundiza a través de diferentes fuentes de información. Pero lo que queremos resaltar es el carácter **flexible, fluido, otros dirán dialéctico o dialógico que toda investigación debería comportar.**

A continuación presentamos un gráfico que resume el proceso de decisión sobre los datos recogidos y las herramientas que aplicamos en esta investigación.

Ilustración 6. Herramientas para la recopilación de datos



3.4. SOBRE EL ANÁLISIS Y LA INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

Este apartado del trabajo de tesis está dedicado a la interpretación de los datos que hemos recogido a través de los cuestionarios, las entrevistas a docentes, las observaciones de clase y el análisis de los materiales escritos. Para darle coherencia al análisis de esta variedad de informaciones aplicamos un modelo que contiene los siguientes puntos: explicaciones generales de las características de cada herramienta utilizada, objetivos que se buscan alcanzar, pasos que se dieron para su aplicación, análisis de los datos y conclusiones preliminares.

Pero tal vez lo más significativo es que la interpretación de los datos nos permite confrontar las distintas acciones didácticas con las consideraciones que sustentan los referentes teóricos de esta investigación. De esta manera podemos contrastar los aportes de la didáctica de la literatura, de la estética de la recepción y la mediación docente con los discursos que elaboran docentes y estudiantes sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura literaria.

3.4.1. Sobre los cuestionarios aplicados

Cuestionario para docentes de secundaria, formadores en lectura literaria

Como primera actividad hemos elaborado el cuestionario *Prácticas de lectura literaria en el aula de clase de educación básica secundaria y educación media*, para aplicar a docentes del área de lengua y literatura. Nos interesa que las reflexiones teóricas que vamos recogiendo a través de la bibliografía leída y consultada, sea contrastada con datos de la realidad. Pero también es la exigencia que todo trabajo con un enfoque etnográfico educativo se plantea: recoger lo que sucede en los ambientes escolares, y lo que sus protagonistas interpretan sobre sus actuaciones específicas en estos contextos institucionales.

Los cuestionarios forman parte de los instrumentos básicos de investigación por encuesta, el otro instrumento es la entrevista. “Con el cuestionario se pretende conocer lo que hacen, opinan o piensan los encuestados, mediante preguntas realizadas por escrito y que pueden ser respondidas sin la presencia del encuestador” (Buendía, 1994: 207). Aplicar un cuestionario en el ámbito de la escuela, trae dificultades a la hora de suscitar respuestas únicas y claras. Por esta razón es recomendable contar con un equipo

de personas para su elaboración, y algo fundamental delimitar el campo de estudio y definir claramente los indicadores que interesan en dicho campo (207).

Peter Woods (1987) comenta que los cuestionarios no han sido muy populares entre los etnógrafos, porque pertenecen a un estilo de indagación opuesto a la etnografía, ya que los hechos sociales no pueden analizarse como hechos naturales. No obstante esta visión ha ido morigerándose en los últimos años, y no se ve su uso como una dicotomía de paradigmas; ante todo un investigador debe regirse por dos aspectos para seleccionar sus métodos: primero, por la adecuación al fin; segundo, por los diversos requisitos interpretativos (129). Nuestros cuestionarios se ajustarían a estas exigencias en tanto, se pueden tomar muestras a una población más amplia, como un primer paso para el uso de métodos cualitativos con los encuestados. Los etnógrafos utilizan numerosas técnicas de recogidas de datos. La tendencia actual entre los investigadores es reconocer como positiva la fluidez en los procesos de investigación, y propician que los límites entre enfoques se hagan menos rígidos y menos estereotipados (Goetz y LeCompte, 1988: 37).

El **cuestionario** como metodología se sitúa en un espacio intermedio entre la metodología experimental, aplicada en contextos artificiales; y la metodología observacional, donde los fenómenos son estudiados en sus contextos naturales (Buendía, 1998:120). Para esta autora ninguna metodología predomina sobre otra, más bien todo depende del tipo de problema que se plantee el investigador y de cómo va a procesar los datos obtenidos.

Entre las ventajas de los cuestionarios se encuentran, el poder recoger información sin estar en el lugar de los acontecimientos; es uno de los procedimientos más indicados para recoger opiniones, creencias o actitudes, ya que si bien el encuestado puede guardarse información, escribe lo que desea que el investigador sepa, contribuye así a que las personas expresen su subjetividad (Buendía: 120) en esto ayuda mucho la palabra escrita. “Da tiempo a pensar, reflexionar, recordar y componer, lo cual sugiere que para ciertos fines y en ciertos casos, el cuestionario es intrínsecamente mejor que las entrevistas” (Woods, 1987: 133).

Siguiendo estas primeras recomendaciones diremos que el cuestionario que se ha elaborado, lo aplicamos al campo de estudio de la didáctica de la literatura, su interés es indagar sobre cómo forman los docentes a sus estudiantes en la lectura de textos literarios, en un grupo escogido y reducido de instituciones educativas de educación

básica secundaria y media de la ciudad de Cali, Colombia. Como este trabajo tiene propósitos deliberados (Erickson, 1989: 248), enmarcamos las preguntas del cuestionario para buscar datos pertinentes, pero eso no quiere decir que conozcamos las respuestas de antemano, sino más bien que la claridad y precisión de los interrogantes hace que los/as docentes, que desarrollen este primer cuestionario, aporten informaciones que contribuyan a clarificar lo que sucede en aulas de clase cuando se leen obras de literatura.

Tenemos un punto de partida y algunos referentes de llegada, pero no sabemos con qué nos encontraremos al final de este trabajo investigativo. Cerramos esta parte retomando unas palabras que nos ilustra sobre el sentido que tienen estas indagaciones en un contexto escolar:

... es importante recordar que la investigación cualitativa que centra su atención en la enseñanza en el aula es un fenómeno muy reciente en la investigación educacional. Las preguntas clave en dicha investigación son: “¿Qué está sucediendo aquí, específicamente?” “¿Qué significan estos acontecimientos para las personas que participan en ellos?” (Erickson, 1989: 208)

3.4.1.1. Objetivos del cuestionario *Prácticas de lectura literaria en el aula de clase de educación básica secundaria y educación media*

Generales

- Identificar algunas de las opiniones y creencias que tienen los docentes sobre la formación literaria que transmiten a sus estudiantes en las clases de lengua y literatura
- Recoger información sobre prácticas de lectura literaria que los docentes emplean en algunos colegios de la ciudad de Cali, Colombia

Específicos

- Conocer algunas prácticas pedagógicas concretas que tienen como objetivo formar a lectores/as de obras de ficción narrativas
- Distinguir algunos criterios pedagógicos y literarios que emplean los docentes al momento de acompañar a sus estudiantes en las lecturas y análisis literarios
- Indagar algunas opiniones de los docentes sobre la relación entre nuevas tecnologías y formación literaria
- Examinar el alcance que tienen las competencias lector-literarias en el área de lenguaje
- Consultar a los docentes sobre los logros y dificultades más significativos que encuentran en la formación literaria de sus estudiantes

Las cuestiones o aspectos más importantes que abordaremos en este cuestionario, dirigido a docentes de lengua y literatura son:

- ^ **Datos profesionales e institucionales.** Con el contenido de estas preguntas se busca establecer el contexto en el que se desenvuelve el docente. Son relevantes las informaciones sobre su lugar de trabajo y el estrato social en que se ubica, ya que en Colombia existen “diferencias” significativas en la calidad educativa de los colegios públicos y privados; y la estratificación social determina a qué clase se pertenece. En Colombia esta clasificación origina una jerarquización, donde en el estrato uno se ubica la población con menores ingresos, y así hasta llegar al seis donde estaría la de más altos ingresos. También se recogen datos sobre en qué grado de secundaria enseña, esto nos da orientaciones sobre los lineamientos generales curriculares que se deben desarrollar en el año escolar (preguntas de identificación y contenido).

- ^ **Didáctica de la literatura.** Se recopila información sobre las intervenciones de los/as profesores/as mientras leen y analizan obras con sus estudiantes. Son preguntas que introducen en el tema y que pretenden romper el hielo, a través de indagaciones sobre decisiones cotidianas que toman los maestros a la hora de leer obras narrativas. Este quehacer diario es una certera fuente de información sobre enfoques pedagógicos y literarios que se ponen en juego en el aula de clase. (preguntas de introducción, opinión, acción).

- ^ **Opiniones y creencias.** Es la parte más importante de este cuestionario: Los interrogantes indagan sobre opiniones y creencias que se refieren a lo que piensan y sienten los docentes sobre su actividad profesional, y específicamente sobre sus apreciaciones de lo que significa formar a lectores de literatura hoy en día. Se utilizan preguntas que contrastan informaciones, por ejemplo de logros y dificultades. “Las preguntas de creencias son de gran interés, junto con las preguntas de opinión, para la confección de escalas de actitud” (Buendía, 1994: 211). Nuestro objetivo es profundizar en las apreciaciones que los/as profesores/as tienen de su trabajo cotidiano, que se detengan un momento a elaborar un discurso a partir de preguntas sobre su experiencia docente cuando “enseñan a apreciar la literatura” (Mendoza, 2001: 49). Igualmente es un espacio para que valoren el impacto que posiblemente tienen sus propuestas didácticas en la formación lectora de sus estudiantes. Queremos apreciar sus

perspectivas de significado o de sentido (Erickson, 1989: 206) sobre el trabajo que realizan.

3.4.1.2. Pasos para su aplicación

El primer borrador del cuestionario lo elabora la persona que desarrolla esta tesis doctoral. Luego, el director del trabajo de investigación lo revisa, de quien se esperan ajustes, precisiones y sugerencias sobre el cuestionario. Con esta revisión se hace una prueba piloto (**Ver Anexo 1**) a cuatro docentes para que desarrollen las preguntas y nos entreguen sus sugerencias sobre:

- Claridad y sencillez de las preguntas
- Si las preguntas son pertinentes y se adecúan al tema del cuestionario
- Si el número de las preguntas es adecuado, si sobran o faltan algunas
- Si el tiempo que toma en su desarrollo es demasiado largo, o si por el contrario es conveniente.

Después de hacer todo este recorrido se procede a introducir los cambios que mejoren la calidad del cuestionario, y se aplica en forma definitiva a veinte (20) docentes. Como su envío se hace a través del correo electrónico, esto tiene el inconveniente de que no se puede garantizar que todas las personas respondan, y así no se recogen todos los datos esperados; para subsanar en parte esta dificultad se reenvían las encuestas en varias oportunidades, se escriben cartas personales y se tienen comunicaciones telefónicas que garanticen que la mayor cantidad de cuestionarios sean devueltos con sus respuestas.

Prueba piloto

El cuestionario se envía a cuatro docentes para que lo respondan y realicen las observaciones teniendo en cuenta los puntos presentado en este trabajo (Cfr. Pasos para su aplicación) Se reciben respuestas de tres profesoras (**Ver anexo 2**). Los comentarios presentan distintos niveles de profundidad: uno es superficial, otro muy personal y el último responde a lo solicitado. Todos los comentarios coinciden en que el cuestionario es válido como herramienta para recoger la información; pero observan que es demasiado extenso.

Sobre esto última, un informante opina que hay “repetición de temática”; otro, que es “largo, pero bueno”. Por último, lo ven “muy extenso”, “uniría preguntas” y acto

seguido exponen cuáles deben juntarse. Atendiendo estas sugerencias, revisamos el cuestionario suprimimos, juntamos y disminuimos el número de preguntas; intentado siempre conservar el propósito principal del cuestionario, que no es otro que indagar sobre las creencias de los docentes sobre la formación literaria que imparten a sus estudiantes.

Los cambios y adaptaciones realizados al cuestionario fueron:

- Especificar más el título para saber con precisión a quienes va dirigido. En la primera versión se leía: *Práctica de lectura literaria en el aula de clase*. La versión definitiva quedó: *Prácticas de lectura literaria en el aula de clase de educación básica secundaria y educación media*. La última frase responde a la manera como se organiza la secundaria en Colombia: (Ley General de Educación: Ley 115 de Febrero 8 de 1994).
- En la parte sobre *Datos profesionales e institucionales*, no se hicieron variaciones significativas; sólo se cambió el orden de las preguntas.
- En la parte dos del cuestionario, *Didáctica de la literatura*, se suprime la pregunta sobre: *¿Qué estrategias didácticas empleas para el análisis literario?* En otras preguntas está implícita la respuesta a esta cuestión.
- Se quita también la pregunta sobre: *Para el desarrollo de tus clases de literatura ¿qué otros recursos utilizas? (Dar dos ejemplos)*. En el último apartado del cuestionario, *Opiniones y creencias*, se introduce otro tema en la encuesta, el uso en la lectura literaria de las nuevas tecnologías. Es un tópico recurrente y desafiante en cualquier práctica pedagógica, aunque su impacto puede tener grados distintos. Los interrogantes que se presentan son:
 - Teniendo en cuenta tu experiencia como docente ¿consideras que las nuevas tecnologías son un recurso válido en la formación de lectores literarios?

Definitivamente sí:

Probablemente no:

Probablemente sí:

Definitivamente no:

Indeciso:

- Observas en tus estudiantes el uso de estos recursos cuando realizan sus lecturas literarias. *(Dar dos ejemplos)*
- ¿Qué consecuencias crees que pueden traer estos recursos tecnológicos en la formación de lectores/as de literatura. *(Mencionar dos consecuencias)*

Así ha quedado el cuestionario definitivo.

CUESTIONARIO

Prácticas de lectura literaria en el aula de clase de educación básica secundaria y educación media

Instrucciones para responder el cuestionario

El siguiente cuestionario está dirigido a docentes de educación básica secundaria y educación media, del área de lengua y literatura. Está diseñado para que lo contestes de forma directa y profunda. Por este motivo se combina tipos de preguntas: cerradas, categorizadas (más de una respuesta) y abiertas. Estas últimas tienen instrucciones para que tus respuestas sean lo más concretas posible. Tus reflexiones aportarán gran valor al resultado de nuestra investigación.

El tiempo aproximado para responder a este cuestionario oscila entre 20-30 minutos.

No

Fecha

	M	A
--	---	---

DATOS GENERALES

1. Sexo: F M 2. Año de nacimiento:

--	--	--	--
3. Año de inicio como profesor/a de literatura:

--	--	--	--
4. ¿Qué formación académica relacionada con el área de lengua y literatura has cursado?
- Diplomado:.... Maestría:.....
Licenciatura:.... Doctorado:...
- Otros (*especificar*):
5. ¿En qué nivel de la educación formal impartes tu asignatura?
- Educación Básica Secundaria: Educación Media:
6. Institución a la que perteneces:
7. Cargo/ función que ocupas:
8. Ubicación geográfica en la ciudad:
- Norte: Sur: Este: Oeste:
9. Estrato social: (*posibilidad de más de una respuesta*)
- Uno: Dos: Tres: Cuatro: Cinco: Seis:
10. La institución educativa pertenece al sector:
- Público: Privado:

11. Señala los grados que tienes a cargo:

En educación Básica Secundaria:

Sexto: Séptimo: Octavo: Noveno:

En educación Media:

Décimo: Undécimo:

II. Didáctica de la literatura

12. ¿Cuántas horas semanales impartes de clase de Lengua Castellana?

13. De ellas ¿cuántas horas dedicas a la lectura? (*Dato aproximado*)

Todas: Casi todas: La mitad: Menos de la mitad: Muy pocas:

14. En los análisis literarios que tus estudiantes aplican a las obras literarias, haces énfasis en:
(*posibilidad de más de una respuesta*)

Orientación historicista: (corrientes literarias, vida y obra del autor/a).....

La estructura de los textos: (personajes, tiempo, espacio; niveles de la narración).....

Interpretaciones de los estudiantes:.....

Actividades de producción escrita a partir de lo leído:.....

Otros: (*especificar cuáles*)

15. ¿Qué tipos de actividades desarrollas con las obras literarias narrativas: cuentos o novelas? (*comentar dos actividades*)

16. ¿Qué tipo de materiales utilizas en tu actividad de didáctica de la literatura?
(*Posibilidad de más de una respuesta*)

Libros de texto:.....

Libros de Biblioteca Pública:.....

Libros o materiales que traen los/as estudiantes:.....

Literatura Infantil y Juvenil:.....

Prensa:.....

Otros: (*especificar*)

17. Para el desarrollo de tus clases de literatura ¿cuáles son los recursos tecnológicos más utilizados y consultados por tus estudiantes?:

Bibliotecas digitales: Comunidades virtuales: (facebook, twitter, etc.)

Buscadores: Blogs:.. Otros: (*especificar*)

III. Opiniones y creencias

18. ¿Crees que es positivo el trabajo que realizas en clase con la literatura?

Definitivamente sí: Probablemente no: Indeciso:
Probablemente sí: Definitivamente no:

19. ¿Cuáles son los logros más significativos que alcanzan tus estudiantes en las lecturas literarias?
(Mencionar tres en orden de importancia)

20. Concretar ¿cómo despiertas el gusto/placer por la literatura?

21. ¿Cuáles son las dificultades más comunes que presentan tus estudiantes al leer obras de ficción?
(Mencionar tres en orden de importancia)

22. Teniendo en cuenta tu experiencia como docente ¿consideras que las nuevas tecnologías son un recurso válido en la formación de lectores literarios?

Definitivamente sí: Probablemente no:
Probablemente sí: Definitivamente no: Indeciso:

23. Observas en tus estudiantes el uso de estos recursos cuando realizan sus lecturas literarias. (Dar dos ejemplos)

24. ¿Qué consecuencias crees que pueden traer estos recursos tecnológicos en la formación de lectores/as de literatura (Mencionar dos consecuencias)

25. ¿Teniendo en cuenta tu experiencia como docente ¿consideras que tus estudiantes leen obras literarias fuera del ámbito escolar? (Concretar con ejemplos)

26. Teniendo en cuenta tu experiencia como docente ¿consideras que esta práctica permanece en sus vidas a lo largo de los años? (Concretar con ejemplos)

27. Teniendo en cuenta tu experiencia como docente ¿consideras que tu trabajo en el aula con la literatura, dinamiza y potencia competencias lingüísticas, literarias y culturales de tus alumnos/as? (Concretar para cada competencia)

28. ¿Cómo evalúas la valoración que tienen tus estudiantes de las lecturas literarias del plan lector?

Excelente: Buena: Regular: Negativa:

29. En un breve enunciado, concretar: según tu experiencia y contacto con tus estudiantes ¿cómo definirías a los/as jóvenes lectores/as de literatura de hoy?

La tramitación de estos cuestionarios se realizó a través de correos electrónicos, que se enviaron en dos ocasiones hasta sesenta (60) encuestas. Sólo siete (7) docentes respondieron. Por esta razón nos pusimos en contacto con la coordinadora de la Red

para la Transformación Docente en Lenguaje, Dra. Gloria Rincón, quien amablemente nos facilitó su base de datos de docentes que pertenecen a esta red y laboran en la ciudad de Cali. Para lograr que un mayor número de personas dieran respuesta a los cuestionarios, nos dimos a la tarea de buscar en internet una herramienta que pudiéramos usar y es así como encontramos en **e-encuesta.com**, una manera amigable de pasar la encuesta en su versión normal a una versión online, debe quedar claro que no se hizo ningún cambio en el contenido de las preguntas y su orden, sólo se cambió el formato y la carta de presentación. **Ver anexo 3.**

Es así como treinta y cinco (35) personas en total han respondido. De 150 encuestas enviadas y reenviadas. Un 20% es un porcentaje significativo en este tipo de muestra. Adicional a esto se debe tener en cuenta que de las 29 preguntas, 10 son preguntas abiertas, que aportan datos de una gran densidad. Además se pueden observar muchas reflexiones de los docentes que se repiten o que coinciden en sus apreciaciones, significa esto que la muestra es representativa de un grupo. Un aprendizaje que no estaba calculado en esta investigación, es la necesidad de familiarizarnos con el manejo de software como la página para elaborar encuestas que aplicamos en este caso, que facilita el trabajo de la investigadora y sus informantes. La acogida por parte de las profesoras fue mejor y más rápida.

3.4.1.3. Análisis de datos de los cuestionarios

Datos cuantitativos

En el cuestionario se redactaron preguntas cerradas y abiertas. A continuación vamos a presentar los resultados de las primeras. Estos datos lo proporciona el programa (**e-encuestas.com**) con el cual diseñamos el cuestionario, son preguntas de carácter informativo que proporciona cifras de **índole cuantitativo** sobre datos profesionales e institucionales de los docentes; preguntas que tienen la función de introducir en el tema, identificar acciones concretas que se llevan a cabo con las lecturas, así como recoger opiniones y creencias sobre el impacto de la labor docente en el aula.

(Sobre una muestra de 35 cuestionarios)⁵⁸

Tabla 5. Datos profesionales e institucionales

	PORCENTAJE	TOTAL RESPUESTAS
SEXO		
Femenino	68,57%	24
Masculino	31,43%	11
FORMACIÓN ACADÉMICA *		
Diplomado	22,86%	8
Licenciatura	80%	28
Maestría	20%	7
Doctorado	0%	0
Otros	28,57%	10
NIVEL DE EDUCACIÓN EN QUE SE ENSEÑA		
Educación Básica Secundaria	65,71%	23
Educación Media	34,29%	12
UBICACIÓN URBANA DE LA INSTITUCIÓN		
Norte	24,24%	8
Sur	30,3%	10
Oriente	33,33%	11
Occidente	21,21%	7
ESTRATO SOCIAL *		
Uno	32,35%	11
Dos	50%	17
Tres	55,88%	19
Cuatro	17,65%	6
Cinco	11,76%	4
Seis	5,88%	2
SECTOR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA		
Público	80%	28
Privado	22,86%	8

Lo primero que destacamos es que en su mayoría quienes respondieron al cuestionario son mujeres (24), frente a (11) hombres. Las bases de datos a las que

⁵⁸ De los cuestionarios enviados, sólo 35 personas lo respondieron de forma completa.

* Preguntas con posibilidad de más de una respuesta.

* Pregunta con más de una respuesta.

tuvimos acceso así lo confirman. La formación en lenguaje y literatura de un sector educativo de la ciudad de Cali, está en manos de las mujeres docentes.

Entre la muestra de 35 encuestados, diez (10) docentes iniciaron labores profesionales antes del año 1994, fecha en que se expidió la Nueva Ley de Educación, en consonancia con todo el movimiento educativo latinoamericano de reformas educativas, que se dieron en los años noventa. Esto significa que un número significativo de docentes han desarrollado su labor, bajo nuevas propuestas educativas en general, y en el área de lenguaje con nuevos enfoques pedagógicos.

Veintiocho (28) personas tienen estudios de Licenciatura y siete (7) estudios de Maestría, el primero es requisito indispensable para ser profesor de Educación Básica Secundaria y Educación Media, ámbitos en el que se desempeña todos los informantes. En su mayoría pertenecen al sector público de la educación (23), por eso a la pregunta de ubicación geográfica de la institución, la respuesta es el Oriente (10) y Sur (11), sectores deprimidos y conflictivos de la ciudad, a los que les corresponde los estratos sociales⁵⁹ 1, 2,3 de bajos ingresos económicos; esta estratificación de ser un ítem para determinar el costo que las familias colombianas debían pagar por los servicios públicos, se ha convertido en un criterio de discriminación clasista en las relaciones sociales de la población.

Tabla 6. Didáctica de la literatura

HORAS DEDICADAS A LA LECTURA	PORCENTAJE	RESPUESTAS TOTALES
Todas	8,57%	3
Casi todas	31,43%	11
La mitad	48,57%	17
Menos de la mitad	8,57%	3
Muy pocas	2,86%	1
ÉNFASIS EN LOS ANÁLISIS LITERARIOS*	PORCENTAJE	RESPUESTAS TOTALES

⁵⁹ Hoy por hoy en Colombia, las diferencias sociales se expresan en términos no de clase social, o pobreza o riqueza sino en términos de estratos sociales, criterio diseñado para otros propósitos pero que por cuestiones de usos y abusos lingüísticos ha derivado en este imaginario clasista, he aquí una explicación de su génesis "La Ley 142 o Régimen de Servicios Públicos Domiciliarios de 1994 crea la estratificación socioeconómica como el indicador que rigiera la política en materia de tarifas. La Estratificación socioeconómica ha sido diseñada para facilitar la aplicación de tarifas diferenciales a los distintos usuarios de los servicios públicos domiciliarios, para ayudar a seleccionar una determinada población objetivo entre la de menores recursos y para focalizar algunos problemas sociales." (Mina, 2004: 2)

Orientación historicista (corrientes literarias, vida y obra del autor/a)	54,29%	19
La estructura de los textos (personajes, tiempo, espacio; niveles de la narración)	80%	28
Interpretaciones de los estudiantes	91,43%	32
Actividades de producción escrita a partir de lo leído	94,29%	33
Otros	34,29%	12
MATERIALES UTILIZADOS EN ACTIVIDADES DE DIDÁCTICA DE LA LITERATURA*	PORCENTAJE	RESPUESTAS TOTALES
Libros de texto	67,71%	23
Libros de Bibliotecas Públicas	54,29%	19
Libros o materiales que traen los/as estudiantes	71,43%	25
Literatura Infantil y Juvenil	80%	28
Prensa	65,71%	23
Otros	57,14%	20
RECURSOS TECNOLÓGICOS MÁS UTILIZADOS POR LOS ESTUDIANTES*	PORCENTAJE	RESPUESTAS TOTALES
Bibliotecas Digitales	60%	21
Comunidades Virtuales (Facebook, twitter, etc.)	34,29%	12
Buscadores	77,14%	27
Blogs	37,14%	13
Otros	22,86%	8

Los docentes afirman que gran parte de las horas de clase están dedicadas a la lectura (48,57%). A la pregunta sobre en qué hacen énfasis cuando sus estudiantes leen obras literarias, en su mayoría señalan que en las interpretaciones de los jóvenes (32) y en las actividades de escritura (33), esta respuesta es revalidada porque se apunta, en otro interrogante, que los materiales más utilizados son los de Literatura Infantil y Juvenil (25) y los libros o materiales traídos por los estudiantes a clase (28). Llama la atención que el material menos utilizado por los docentes en las actividades de didáctica de la literatura sea el que pueden proveer las bibliotecas públicas (19).

El profesorado reconoce desde el principio, que los chicos utilizan las nuevas tecnologías y cree que tienen un papel destacado por su uso habitual; herramientas como los Buscadores (27) y las Bibliotecas Digitales (21) son las más consultadas para

el desarrollo de actividades escolares. Algunos docentes que respondieron el ítem sobre otros recursos tecnológicos usados por los estudiantes para las clases de literatura, apuntan que las instituciones educativas en las que trabajan no poseen una plataforma tecnológica.

Tabla 7. Opiniones y creencias

ES POSITIVO EL TRABAJO REALIZADO EN CLASE	PORCENTAJE	RESPUESTAS TOTALES
Definitivamente sí	71,43%	25
Probablemente sí	25,71%	9
Definitivamente no	0%	0
Probablemente no	0%	0
Indeciso	2,86%	1
NUEVAS TECNOLOGÍAS SON UN RECURSO VÁLIDO EN LA FORMACIÓN DE LECTORES/AS LITERARIOS	PORCENTAJE	RESPUESTAS TOTALES
Definitivamente sí	51,43%	18
Probablemente sí	37,14%	13
Definitivamente no	2,86%	1
Probablemente no	2,86%	1
Indeciso	5,71%	2
EVALUACIÓN DE LA VALORACIÓN QUE TIENEN LOS ESTUDIANTES DEL PLAN LECTOR	PORCENTAJE	RESPUESTAS TOTALES
Excelente	8,82%	3
Buena	64,71%	22
Regular	26,47%	9
Negativa	0%	0

Aunque en este apartado la mayoría de preguntas tienen respuestas abiertas, la información cuantitativa nos deja ver que las y los docentes encuestados evalúan positivamente el trabajo que realizan con sus alumnos en las clases de literatura (25). Sólo una persona se siente indecisa al dar una respuesta. Y en cuanto a la estimación que tienen sus estudiantes del plan lector, las opiniones se dividen, para la mayoría es buena (22), pero hay un número significativo que la considera regular (9), en contraste con la valoración de excelente (3).

A la pregunta sobre el uso de las nuevas tecnologías como un recurso válido en la formación de lectores literarios, los docentes (18) consideran que definitivamente sí

son válidos, para (13) probablemente sí y (2) docentes se muestran indecisos al respecto.

Más adelante contrastaremos estos resultados de tipo cuantitativo con los de tipo cualitativo, es una manera de validar o encontrar contradicciones en las respuestas de los docentes, que nos ayudarán a ir perfilando algunas conclusiones sobre esta parte de la realidad educativa que estamos analizando.

Datos cualitativos

Primer análisis. Categorización

Para analizar los datos recogidos en los cuestionarios vamos a seguir unos pasos que faciliten el trabajo de interpretación de las preguntas abiertas. En primer lugar, presentamos un instrumento de análisis que tiene como propósito dividir la información en unidades relevantes y significativas, y a partir de esta división crear categorías. Las secciones del documento constan de las siguientes partes:

- *Título que corresponde al tema sobre el cual se preguntó, el cuestionario está dividido en dos temas principales: didáctica de la literatura y las opiniones y creencias de los docentes sobre su labor pedagógica.*
- *También presentamos el objetivo que el cuestionario se propone a través de este tipo de preguntas.*
- *Tipo de categorías con sus correspondientes preguntas.*
- *Y las categorías propiamente dichas.*

Este documento nos ha ayudado a hacer el trabajo de síntesis de la vasta información recogida a través de los cuestionarios. A través de él hemos hecho una primera categorización de la información acopiada. Esta codificación nos ayuda a identificar frecuencia de respuestas similares y hace más manejable la información y más clara la interpretación. Así han quedado las categorías después de aplicar el instrumento de análisis:

Tabla 8. Instrumento de análisis ⁶⁰

Didáctica de la literatura

Objetivo 1.

Recoger información sobre prácticas de lectura literaria que los docentes emplean en algunos colegios de la ciudad de Cali, Colombia

TIPOS PREGUNTAS	CATEGORÍAS
<p><u>Análisis literario</u></p> <p>En los análisis literarios que tus estudiantes aplican a las obras literarias, haces énfasis en: [AL]</p>	<p>AL1 Orientación historicista AL2 La estructura de los textos AL3 Interpretaciones de los estudiantes AL4 Actividades de producción escrita a partir de lo leído AL5 Análisis del discurso AL6 Comparación con otros formatos</p>
<p><u>Actividades</u></p> <p>¿Qué tipos de actividades desarrollas con las obras literarias narrativas: cuentos o novelas? [A]</p>	<p>A1 De análisis desde varios enfoques A2 De recreación de los textos A3 De escritura A4 De lectura A5 De contextualización</p>

Opiniones y creencias

Objetivo 2.

Identificar algunas opiniones y creencias que tienen los docentes sobre la formación literaria que transmiten a sus estudiantes en las clases de lengua y literatura

TIPOS PREGUNTAS	CATEGORÍAS
<p><u>Logros</u></p> <p>¿Cuáles son los logros más significativos que alcanzan tus estudiantes en las lecturas</p>	<p>L1 Desarrollo competencias lectoras L2 Producción de textos escritos L3 Disfrutar de la literatura L4 Conocer contexto socio histórico de las obras</p>

⁶⁰ Este documento ha sido elaborado a partir del documento *Análisis de datos cualitativos* (Hernández Pina, García-Sanz, & Maquilón, 2009).

<p>literarias? [L]</p>	<p>L5 Relación con otras personas L6 Conocer otros mundos</p>
<p>Concretar ¿cómo despiertas el gusto/placer por la literatura? [GP]</p>	<p>GP1 Pensando en los intereses lectores del estudiantado GP2 Leyendo fragmentos a los estudiantes GP3 Apoyándose en otros formatos GP4 Contextualizando las obras GP5 Comentando, socializando las lecturas GP6 Transmitiendo pasión por la lectura</p>
<p><u>Dificultades</u> ¿Cuáles son las dificultades más comunes que presentan tus estudiantes al leer obras de ficción? [D]</p>	<p>D1 Poca motivación por la lectura D2 Vocabulario desconocido D3 Construir pactos de lectura D4 Dificultades económicas para comprar libros</p>
<p><u>Nuevas tecnologías y formación literaria</u> Observas en tus estudiantes el uso de estos recursos cuando realizan sus lecturas literarias. [UL] Qué consecuencias crees que pueden traer estos recursos tecnológicos en la formación de lectores/as de literatura [CF]</p>	<p>UL1 Realizar consultas, copiar o ampliar información UL2 Usan medios virtuales para presentar sus trabajos o completar los contenidos UL3 Lo usan para leer obras UL4 La institución escolar no tiene acceso a la tecnología de punta CF1 Desarrollo competencias digitales CF2 Facilismo CF3 Disminución de comprensión y análisis de textos CF4 Alejamiento del formato tradicional del libro</p>
<p><u>Lectura literaria y desarrollo de competencias</u> ¿Teniendo en cuenta tu experiencia como docente ¿consideras que tus estudiantes leen obras literarias fuera del ámbito escolar? [LF] Teniendo en cuenta tu experiencia como docente ¿consideras que esta práctica permanece en sus vidas a lo largo de los años? [PV] Teniendo en cuenta tu experiencia</p>	<p>LF1 Muy pocos leen obras literarias LF2 Tienen otro tipo de prácticas culturales LF3 Leen obras dirigidas a los jóvenes PV1 Permanece dependiendo de la formación lectora en la familia y la escuela PV2 Permanece por exigencias académicas y del entorno PV3 Permanece en algunos estudiantes</p>

<p>como docente ¿consideras que tu trabajo en el aula con la literatura, dinamiza y potencia competencias lingüísticas, literarias y culturales de tus alumnos/as? [CLC]</p>	<p>CLC1 La lectura literaria desarrolla la capacidad comunicativa verbal y escrita CL2 Conocer el contexto social y cultural de las obras permite construir sentido CL3 Dinamiza y potencia la comprensión, análisis y producción de los textos literarios</p>
<p>Jóvenes lectores de hoy</p> <p>En un breve enunciado, concretar: según tu experiencia y contacto con tus estudiantes ¿cómo definirías a los/as jóvenes lectores/as de literatura de hoy? [JLL]</p>	<p>JLL1 Desmotivados y facilistas JLL2 Activos y críticos JLL3 Eclécticos e interactivos JLL4 Lectores de literatura afin a sus vidas</p>

Empleo de las categorías en dos cuestionarios

A continuación transcribimos las respuestas de dos docentes. Identificados como (P1) y (P8) respectivamente, para ilustrar cómo aplicamos el protocolo y sus categorías. El análisis completo de los cuestionarios puede consultarse en el **Anexo 4**.

Cuestionario No. 1

Sexo: F

Año de inicio como profesora: 1994

¿Qué formación literaria relacionada con el área de lengua y literatura has cursado?: Maestría

¿En qué nivel de la Educación Formal impartes tu asignatura?: Educación Básica Secundaria

La institución educativa pertenece al sector: Público

Señala los grados que tienes a cargo: Sexto, Séptimo, Octavo, Noveno (Educación Básica Secundaria).
 Décimo (Educación Media)

DIDÁCTICA DE LA LITERATURA

Análisis literario En los análisis literarios que tus estudiantes aplican a las obras literarias, haces énfasis en: [AL]

Orientación historicista [AL1]

La estructura de los textos [AL2]

Interpretaciones de los estudiantes [AL3]

Actividades de producción escrita a partir de lo leído [AL4]

Reconocimiento de estrategias discursivas [AL5]

Actividades. ¿Qué tipos de actividades desarrollas con las obras literarias narrativas: cuentos o novelas? [A]

Lectura modelada, es decir la maestra lee, indicando entonación y propuesta de lectura, luego se cede la voz a la lectura de los estudiantes. [A4]

Subrayado intencionado de marcas textuales que posteriormente serán los insumos para la escritura. [A3]

OPINIONES Y CREENCIAS

Logros ¿Cuáles son los logros más significativos que alcanzan tus estudiantes en las lecturas literarias? [L]

Apasionamiento por los textos. [L3]

Reconocimiento de la literatura como una práctica social, que no es parte de algunos “iluminados” (cambio de paradigma) [L5]

Identificación del funcionamiento interno del texto, que le permite luego construir textos. [L2]

Concretar ¿cómo despertaras el gusto/placer por la literatura? [GP]

Es una cuestión muy subjetiva, la verdad leer para mí es un disfrute, un goce y eso se siente, mis estudiantes se dan cuenta, con sus afirmaciones siento que logran vivenciarlo y eso los anima, leer en voz alta, modelar la voz, dar recomendaciones de textos, mostrar y vivenciar lo que ofrece un texto. [GP6]

Tener un espacio de lectura semanal. Llevar buenos títulos al aula. [GP2]

Dificultades ¿Cuáles son las dificultades más comunes que presentan tus estudiantes al leer obras de ficción? [D]

En el sector que estoy ahora: desconocimiento de otros espacios, otras realidades, identificación de vocabulario [D2]

Siendo campesinos son muy concretos, no creen ciertas experiencias [D3]

Nuevas tecnologías y formación literaria Observas en tus estudiantes el uso de estos recursos cuando realizan sus lecturas literarias. [UL]

Si, muchos leen desde la sala de sistemas al no tener los textos físicos. [UL3]

Buscan versiones audiovisuales de los textos. [UL2]

Qué consecuencias crees que pueden traer estos recursos tecnológicos en la formación de lectores/as de literatura [CF]

Positivos: el acceso a los textos, los blogs y comunidades, permiten un dialogo constante. [CF1]

Negativos: la desvaloración del texto escrito [CF4], no tienen el sentido de la importancia de la biblioteca

Lectura literaria y desarrollo de competencias Teniendo en cuenta tu experiencia como docente ¿consideras que tus estudiantes leen obras literarias fuera del ámbito escolar? [LF]

A veces, en el sector privado era más común que en el sector público donde el acceso a los libros no es común, los padres tienen otras prioridades. Es más común que lean periódicos populares (Quihubo, Caleño) [LF1] [LF2]

Teniendo en cuenta tu experiencia como docente ¿consideras que esta práctica permanece en sus vidas a lo largo de los años? [PV]

Si, la literatura como se ha enfocado donde laboro y he laborado, se ve como una estrategia de vida, el estudiante que lee logra procesos personales interesantes, son críticos, propositivos, imaginativos. [PV1]

Un ex alumno, médico ahora, me decía que él era buen médico porque era lector así que entendía que la enfermedad iba más allá del cuerpo. [PV3]

Teniendo en cuenta tu experiencia como docente ¿consideras que tu trabajo en el aula con la literatura, dinamiza y potencia competencias lingüísticas, literarias y culturales de tus alumnos/as? [CLC]

Por supuesto. Lingüística, el estudiante se desenvuelve mejor desde lo comunicativo [CLC1], hablando de su léxico, construcción de discurso, elementos de diálogo.

Literarias, se propicia el gusto, lo estético, la intertextualidad [CLC2]

Culturales aquí es donde más avance hay, los estudiantes que leen logran lecturas de su realidad, comparar y acceder a varias formas de leer el mundo [CLC3]

Jóvenes lectores de hoy. En un breve enunciado, concretar: según tu experiencia y contacto con tus estudiantes ¿cómo definirías a los/as jóvenes lectores/as de literatura de hoy? [JLL]

Jóvenes activos, críticos, dinámicos, que necesitan y desean ser retados diariamente con textos igualmente potentes. [JLL2]

Cuestionario No. 8

Sexo: M

Año de inicio como profesor: 1993

¿Qué formación literaria relacionada con el área de lengua y literatura has cursado?: Licenciatura

¿En qué nivel de la Educación Formal impartes tu asignatura?: Educación Media

La institución educativa pertenece al sector: Público

Señala los grados que tienes a cargo: Octavo (Educación Básica Secundaria). Décimo y Undécimo (Educación Media)

DIDÁCTICA DE LA LITERATURA

Análisis literario. En los análisis literarios que tus estudiantes aplican a las obras literarias, haces énfasis en: [AL]

La estructura de los textos [AL2]

Interpretaciones de los estudiantes [AL3]

Actividades de producción escrita a partir de lo leído [AL4]

Actividades. ¿Qué tipos de actividades desarrollas con las obras literarias narrativas: cuentos o novelas? [A]

Trabajos escritos. Ensayos. Centros literarios [A3]

OPINIONES Y CREENCIAS

Logros ¿Cuáles son los logros más significativos que alcanzan tus estudiantes en las lecturas literarias? [L]

Producción de textos escritos. Argumentaciones [L2]. *Hábito de lectura* [L1]

Concretar ¿cómo despiertas el gusto/placer por la literatura? [GP]

Selección de textos agradables y entendibles [GP1] *Lectura-guía* [GP2]. *Talleres.*

Dificultades ¿Cuáles son las dificultades más comunes que presentan tus estudiantes al leer obras de ficción? [D]

Dificultades económicas [D4]. *Pereza a la lectura. Facilismo* [D1]

Nuevas tecnologías y formación literaria Observas en tus estudiantes el uso de estos recursos cuando realizan sus lecturas literarias. [UL]

Son muy dados al copiado textual del internet, lo que les impide su producción. [UL1]

Qué consecuencias crees que pueden traer estos recursos tecnológicos en la formación de lectores/as de literatura [CF]

La pereza a la lectura. El facilismo. La pereza mental. [CF2] [CF3]

Lectura literaria y desarrollo de competencias Teniendo en cuenta tu experiencia como docente ¿consideras que tus estudiantes leen obras literarias fuera del ámbito escolar? [LF]

No leen obras literarias, porque la gran mayoría están sumergidos en las redes sociales [LF2]

Teniendo en cuenta tu experiencia como docente ¿consideras que esta práctica permanece en sus vidas a lo largo de los años? [PV]

Sí. Estamos siendo bombardeados por la tecnología y ello hace que el estudiante dependa del recurso para su producción habitual. [PV1]

Teniendo en cuenta tu experiencia como docente ¿consideras que tu trabajo en el aula con la literatura, dinamiza y potencia competencias lingüísticas, literarias y culturales de tus alumnos/as? [CLC]

Sí. Teniendo en cuenta las diferentes épocas literarias se notan los cambios lingüísticos, las temáticas y las manifestaciones culturales de cada movimiento. [CLC3]

Jóvenes lectores de hoy. En un breve enunciado, concretar: según tu experiencia y contacto con tus estudiantes ¿cómo definirías a los/as jóvenes lectores/as de literatura de hoy? [JLL]

Son estudiantes reacios a leer debido a la influencia de la tecnología, pero que enamorándolos del texto cambian de actitud. [JLL1]

Segundo análisis: frecuencias de las respuestas e interpretación

Después de la categorización realizada y para continuar con la interpretación de los datos, procederemos a presentar unas tablas diseñadas para disponer de una visión general, clara y ágil de las informaciones obtenidas en las encuestas. Hemos creado unas tablas que recogen las categorías y su correspondiente frecuencia en las respuestas de los docentes.

Después de cada tabla, se escribirán observaciones que sintetizan las tendencias generales de las respuestas que han dado los profesores. Para luego llegar a unas conclusiones generales, que se deben tomar como reflexiones parciales ya que falta aplicar otras herramientas que nos permitan triangular los datos, y así obtener afirmaciones más concluyentes en esta tesis. Este trabajo es un segundo acercamiento a

las opiniones y creencias que comparten docentes de lengua castellana sobre la formación literaria de sus estudiantes. Para este análisis ha sido de gran utilidad la guía sobre *Análisis de datos cualitativos*, que consultamos en (Hernández, García-Sanz, & Maquillón, 2009).

Didáctica de la literatura: Se presentan aquí la cantidad de docentes que coincidieron en las respuestas a las preguntas sobre el tema de Didáctica de la Literatura. (Sobre una muestra de 35 cuestionarios).

Tabla 9. Frecuencias en las respuestas sobre Didáctica de la literatura

En los análisis literarios que tus estudiantes aplican a las obras literarias, haces énfasis en: [AL]	Frecuencias Profesores/as	¿Qué tipos de actividades desarrollas con las obras literarias narrativas: cuentos o novelas? [A]	Frecuencias Profesores/as
Escritura	31	Análisis	16
Interpretaciones	30	Recreación textos	14
Estructura textual	26	Escritura	12
Datos históricos	17	Lectura	8
Otros	5	Contextualización	4

A partir de los datos que aportan cada una de las diferentes respuestas a las preguntas abiertas del cuestionario, presentaremos las reflexiones que nos suscitan los datos recogidos, este primer análisis es aún muy esquemático, describe y hace unas primeras aproximaciones a cada uno de los temas tratados con los docentes.

Las actividades que realizan las profesoras con las obras narrativas son de cinco tipos:

A1. De análisis desde varios enfoques: narratología (estructura del texto, estructura quinaria⁶¹, relación textual, análisis del discurso). Método de lectura

⁶¹ Para Gemma Lluch la estructura quinaria de una narración organiza los hechos de la siguiente forma: *Situación inicial, inicio del conflicto, conflicto, resolución del conflicto, situación final* (Lluch, *Cómo analizamos relatos infantiles y juveniles*, 2004, pág. 206).

comprensiva (IPLER). Intereses de los estudiantes. **(6)**⁶² *Análisis estructural de la obra literaria...* **(10)** *en clase y realizan el análisis de los textos leídos haciendo uso del IPLER*⁶³ ... **(33)** *Elaboración de ensayos, síntesis y análisis.*

A2. De recreación de los textos. En esto coinciden todos los docentes encuestados, se debe hacer algo con los textos leídos, por lo general una producción escrita o escritura creativa; el texto es un modelo a seguir en los ejercicios de escritura. Estas recreaciones van desde la escritura hasta otras formas de expresión: adaptaciones audiovisuales, palimpsestos, álbumes, fotonovelas. Cinco docentes utilizan las versiones cinematográficas como apoyo para que sus estudiantes comprendan mejor el texto. Son frecuentes las adaptaciones de los textos a obras de teatro o dramatizaciones, lo que supone trasladar géneros.

(13). Socialización de las obras a través de textos publicitarios, reseñas y/o dramatizados audiovisuales de las obras (adaptaciones)... (28) Dramatizaciones, cuando la obra es extensa se representa por capítulos. Títeres. Historietas. Noticieros una forma de narrar la historia

A3. De escritura. Otra de las actividades es la escritura, como si fuera una extensión de la lectura, nos dice una docente: **(1)** *Subrayado intencionado de marcas textuales que posteriormente serán los insumos para la escritura.* La lectura como pretexto para la producción escrita, que se convierte en creaciones (cartas al autor, cuentos) y ensayos. **(29)** *Actividades de producción escrita a partir de lo leído y lo vivido.*

A4. De lectura. Aunque parezca obvio, esta actividad es básica para desarrollar el trabajo con los textos en el aula. Es la puerta de entrada al análisis de las obras; después de ésta se hacen comentarios, preguntas y discusiones. **(12).** *Lectura grupal en voz alta y discusión sobre aspectos de interés de los estudiantes y los que son necesarios de acuerdo a los objetivos de lectura.* La que se realiza en voz alta tiene dos propósitos, una de las profesoras trabaja la entonación y la correcta pronunciación; alterna la lectura con sus estudiantes. La docente es un modelo a seguir. Otra profesora da explicaciones para que sus estudiantes comprendan mejor lo que se lee. La docente en este caso es un apoyo, explica los repertorios del texto. Las actividades de lectura se realizan también en casa.

A5. De contextualización. Tiene dos formas de materializarse, de un lado está la vida del autor; y de otro, el contexto literario e histórico en el que se escribe. Las profesoras que realizan esta actividad consideran que con estas indagaciones, los estudiantes comprenderán e interpretarán de forma más adecuada la obra. La estrategia cognitiva que se estimula es la de establecer relaciones entre biografía de los escritores, situación histórica y literaria y las obras. Existe una

⁶² Los números entre paréntesis () indican el cuestionario del cual se ha tomado la cita textual.

⁶³ “IPLER es un método de lectura autorregulado para leer. El método comprende tres momentos: antes de la lectura (Inspeccionar, Preguntar y predecir), durante la lectura (Leer y valorar, Expresar), después de la lectura (Revisar y consolidar)” (Vargas, 2009).

preocupación por dar apoyos a los jóvenes para una mayor comprensión de la lectura. Pero hay otra manera de ubicar las obras literarias en una realidad, trasladarlas a la vida actual a través de comparaciones, estableciendo semejanzas y diferencias.

(4). Consultas sobre vida y obra del autor, contexto literario de la obra, su relación con otras obras, comparaciones con el contexto actual, preguntas al autor, a los personajes, representarlos a través de dramatizados, conocer las razones que se llevaron para escribir las obras.

Sólo una sola profesora manifiesta que realiza actividades de anticipación, esta práctica funciona como motivadora y sirve para que los estudiantes elaboren hipótesis sobre el tema de las lecturas literarias. Llama la atención que relaciona todas las actividades que realiza en clase y cierra escribiendo **(2)** *que den cuenta de la comprensión global del texto*. Otra profesora afirma que a través de las actividades que llevan a cabo sus estudiantes... **(21)** *Producen información que no aparece en la obra*. Un profesor (de los pocos hombres que respondieron) utiliza, al parecer con mucho éxito, la estrategia de contar las historias y se convierte así en un cuentero.

Las respuestas a la pregunta número **14: En los análisis literarios que tus estudiantes aplican a las obras literarias, haces énfasis en: (posibilidad de más de una respuesta)**, coinciden con las respuestas que acabamos de comentar. Como es un interrogante con múltiples respuestas, los docentes en su mayoría (90%) escogen actividades como la estructura de los textos, las interpretaciones de los estudiantes, actividades de producción escrita a partir de lo leído.

Opiniones y creencias: Se presentan aquí la cantidad de docentes que coincidieron en sus respuestas a las preguntas sobre el tema de *Opiniones y creencias*. Esta parte del cuestionario se divide en varios subtemas: logros y dificultades, nuevas tecnologías y formación literaria, lectura literaria y desarrollo de competencias, y jóvenes lectores de hoy. **(Sobre una muestra de 35 cuestionarios).**

Tabla 10. Frecuencias en las respuestas sobre logros y dificultades

¿Cuáles son los logros más significativos que alcanzan tus estudiantes en las lecturas literarias? [L]	Frecuencias	¿Cuáles son las dificultades más comunes que presentan tus estudiantes al leer obras de ficción? [D]	Frecuencias	¿Cómo despiertas el gusto/placer por la literatura? GP]	Frecuencias
Competencias lectores	26	Poca motivación	17	Pensando en los lectores	16
Producir textos	16	Vocabulario desconocido	16	Leyendo a los estudiantes	16
Disfrutar la lectura	12	Construir pactos de lectura	16	Apoyándome en otros formatos	12
Conocer contexto	10	Dificultades económica para comprar libros	7	Contextualizando	8
Relación con otros	6			Socializando las lecturas	7
Conocer otros mundos	4			Transmitiendo pasión	6

El logro más importante, el más reiterado por los docentes es que sus alumnos/as lean; esto se expresa de formas distintas. Comprensión de las lecturas. Demuestran interés. Continuar leyendo en el tiempo. Mejoran hábitos de estudio. Acercamiento a la literatura. También se dice, en una forma desesperada o resignada: **(4)** *Que mínimo leen la obra aunque sea una partecita*. El desarrollo de las competencias lectoras se muestran en situaciones que comentan las profesoras: **(13)** *un grupo de niñas que siempre cargaban una obra literaria para leer en sus momentos libres*. O el recorrido que se hace de una novela contemporánea a un clásico: **(13)** *sin estar leyendo el Quijote original algunos quisieron leer el primer capítulo para saber más de él y poderlo construir*. Un docente valora la lectura porque estimula el desarrollo cognitivo: comprensión, análisis y contraste.

(31) *Desarrollar una capacidad crítica y de análisis. Elevar el nivel de comprensión de distintos tipos de textos para acercarse a la realidad. Fortalecer los hábitos lectores como una herramienta de conocimiento.*

Unido al logro anterior está la escritura, que se puede considerar como el uso que se le da a la lectura a través de la producción de sus propios textos, como un ejercicio de imitación de las obras leídas que les sirven de modelos. O porque la lectura mejora la escritura. Es un ejercicio de reflexión e invención: **(10)** *Producción escrita de*

algunos estudiantes, reflexionando sobre el libro trabajado... (29) Inicios a la escritura literaria.

Se reconocen un par de logros menos pragmáticos. Uno es el placer (apasionamiento, disfrute, amor, diversión, entretenimiento) que produce la lectura, y el otro es la conciencia que adquieren los jóvenes de la literatura como una práctica social, donde se interactúa con otras personas y se conocen nuevos mundos. Que se puede sintetizar en estos términos: **(21) Reconocer la escritura y la lectura como una práctica social propia.**

Otro logro significativo, es que los chicos conozcan, se informen y entiendan datos sobre el contexto social e histórico de las obras narrativas que están leyendo, conocimiento que debería redundar en la competencia lectora, siempre y cuando mejore la comprensión de los cuentos y novelas: **(15) El entendimiento sobre la coherencia del momento histórico y la obra literaria...** Conocer la época para establecer nexos entre historia y literatura, es una manera de aplicar el enfoque socio crítico al análisis literario. **(27) Pensamiento crítico frente a las diferentes manifestaciones literarias, relacionándolas con el momento histórico y la sociedad en que esta se produce.**

El gusto o placer por la literatura se despierta pensando en los estudiantes (temas cercanos, llamar la atención, textos que iluminen su realidad, seleccionar de común acuerdo, seleccionan los de su interés, escribir sus historias, crear interés).

(21). *La lectura de los textos es colectiva, elaboramos la rejilla (lo que comprendo, lo que no comprendo y lo que me gustaría saber o las preguntas que me surgen), con esto descubren muchas cosas, entre otras que su palabra tiene sentido y lugar en la clase.*

También la palabra verbal oral es soporte para despertar el gusto (lectura en voz alta, hablando, contando todos, contando, compartiendo en clase...). Para varios de los profesores es importante contar, demostrar lo que ofrece un texto **(25)**. Un profesor se convierte en contador de cuentos, un cuentero, para “leerles” a sus estudiantes y despertarles el gusto por la literatura.

Especial interés tienen las palabras de una profesora, quien utiliza una expresión peculiar cuando se refiere a despertar el placer por la lectura, dice: **(5) Leyendo gratis.** Las palabras que siguen describen una serie de actividades que realiza con sus estudiantes y que son el reflejo de una aparente contradicción, el goce de la lectura se siente al margen de la institución escolar. Y señala otra cuestión de interés que es clara muestra de la realidad: los libros de literatura infantil y juvenil no están en las

bibliotecas a las que tienen acceso los más jóvenes, la profesora presta este servicio a sus estudiantes.

Algunos docentes se apoyan en otros formatos y herramientas para realizar sus actividades con la lectura, mezclando así géneros y lenguajes.

(12). No planteando esquemas de interpretación tradicionales como sacar personajes, tiempo, espacio, idea principal, como una tarea obligatoria. -Trabajando desde la intertextualidad: textos históricos, publicitarios, audiovisuales,... -Orientando montaje de obras de teatro y /o dramatizados audiovisuales

Una manera de ayudar a los jóvenes a que entiendan mejor la obra es informando sobre los pormenores de ella o consultando sobre los movimientos literarios.

(6) Contando todos los pormenores que alrededor del texto existen (movimiento al que pertenece, la parte de realidad histórica del texto y la importancia del texto para su formación integral)

El gusto y placer también se transmite abriendo espacios para conversar sobre las obras, ya sea el docente que habla sobre las lecturas realizadas y lo que le han aportado; ya sea los estudiantes que comparten en clase sus puntos de vista sobre lo leído.

(13) dejando que ellos hagan comentarios voluntarios, que hagan interpolaciones, que se tomen la lectura como un espacio para conversar sobre el texto, antes de ponerles cuestionarios rígidos o tareas para evaluar.

Tiene que ver más con transmitir un sentimiento, una pasión (leer es un disfrute; mostrar y vivenciar; contando todos los pormenores que alrededor del texto existen). La lectura es una actividad muy personal, íntima que tiene relación con lo subjetivo, los docentes en sus respuestas en forma clara o implícita intentan despertar, más que un conocimiento, una emoción frente a los libros.

(1) Es una cuestión muy subjetiva, la verdad leer para mí es un disfrute, un goce y eso se siente, mis estudiantes se dan cuenta, con sus afirmaciones siento que logran vivenciarlo y eso los anima

(11) la docente les lee con la magia de la puntuación, entonación y los 5 sentidos puestos en el grupo

Las dificultades que más se presentan cuando los estudiantes leen obras de ficción son, en su orden: poca motivación por la lectura, vocabulario limitado,

problemas para establecer pactos de lecturas, y en menor medida, pocos recursos económicos para comprar los textos.

Los docentes expresan que los estudiantes muestran poca motivación por las lecturas, que no son de su interés o de su agrado, la extensión de la obra se convierte en un obstáculo, prefieren ver la película; y utilizando una expresión más coloquial comentan que les da pereza. Las palabras de una profesora ilustran esta valoración, aunque no queda clara la última frase:

(17). No les agrada. La consideran una pérdida de tiempo. Prefieren el realismo mágico

Las dificultades con el vocabulario, léxico o terminología desconocida es un tópico repetido por las docentes. Parece que los estudiantes tuvieran un vocabulario muy restringido que les impide comprender lo que leen en un nivel literal, ya sea porque los **(24)** *términos son muy elevados*, **(26)** *porque los confunden* o **(19)** *porque es muy técnico*.

Otro problema al que se refieren las profesoras, y que está estrechamente relacionado con los dos anteriores, es que los estudiantes no establecen pactos o contratos de lectura con los textos o les supone una actividad compleja compartir repertorios comunes entre intérpretes y escritura. Los docentes lo expresan en términos cognitivos argumentados, por ejemplos:

(9). No le llama mucho la atención porque no son situaciones reales con las que se sienten identificado...

(11). No establecen diálogo con el autor, porque este simplemente no existe...

(18) Algunos tienen un pensamiento muy literal y poco imaginativo...

(20). He identificado también que les cuesta reconocer que lo obra o el texto pertenece a “un mundo posible” creado y siempre quieren explicaciones desde su realidad.

(25). Capacidad para imaginar, soñar e inventar. Relacionar pasado, presente y futuro.

Otros profesores utilizan lugares comunes y no explican las posibles causas del problema, pero a pesar de esto sus palabras señalan una realidad que sucede en las clases de lengua castellana:

(30) No entienden lo que leen...

(31) (Dificultades para) Realizar análisis crítico y analítico de estas obras...

(32) Interpretación de textos.

Por último, algunos docentes expresan que los chicos no siempre tienen dinero para adquirir los libros: **(5).** *No hay muchos recursos que nos permitan acceder al texto literario...*
(16). *Cuando compran obras piratas*

Sólo una docente reconoce las dificultades en la escuela, la didáctica y en las personas que forman a los lectores:

(20) Las dificultades están centradas en los enfoques con los que ellos han venido trabajando, los cuales generan resistencias grandes y fobias a la lectura. Dinámicas centradas en actividades sin mayor sentido que terminan por generar un lector con muchas resistencias con el proceso.

Esta idea se refuerza con dos docentes que consideran como dificultad la poca formación lectora desde la primaria (14 – 23).

(Sobre una muestra de 35 cuestionarios).

Tabla 11. Frecuencias en las respuestas sobre Nuevas Tecnologías y Formación Literaria

Observas en tus estudiantes el uso de estos recursos cuando realizan sus lecturas literarias. [UL]	Frecuencias	Qué consecuencias crees que pueden traer estos recursos tecnológicos en la formación de lectores/as de literatura [CF]	Frecuencias
Consultar, copiar o ampliar información	19	Desarrollo competencias digitales	11
Presentar trabajos o completar contenidos	15	Facilismo	10
Leer obras	14	Disminución comprensión y análisis de textos	10
No existe acceso tecnología de punta	4	Alejamiento del formato tradicional del libro	7

A la pregunta sobre los recursos tecnológicos más utilizados y consultados por los estudiantes, los docentes respondieron en orden descendente: buscadores (75%), bibliotecas digitales (60%); las comunidades virtuales y los blogs también ocupan lugar importante. El profesorado ve válido el uso de estas herramientas en la formación de lectores de literatura [definitivamente sí (51%) y probablemente sí (36%)] Esto señala una realidad, los jóvenes las usan para su actividad académica; los docentes aprueban su aplicación en el aula.

La utilización de los recursos tecnológicos se hace especialmente para realizar consultas (tareas, vocabulario, resúmenes y análisis). En ocasiones este trabajo

complementa o enriquece la información recibida en clase; en otras los chicos se limitan a copiar textualmente sin que medie un criterio propio.

(19) Para complementar el estudio de una obra investigan en la red comentarios críticos de las obras.

(8) Son muy dados al copiado textual del internet, lo que les impide su producción.

Además, manejan las herramientas de internet para comunicarse o elaborar sus trabajos escolares, este uso es rico y variado: ven las versiones cinematográficas de los cuentos o novelas, se convierte en un medio de comunicación (correo electrónico, blogs, páginas) Se apoyan en *links*, *power point*, páginas web, enciclopedias virtuales y videos para presentar sus trabajos de literatura.

(7)... yo les envío estos por correo electrónico y desde allí la mayoría hace su lectura...

(9) Se observa cuando trabajan las diapositivas y al realizar los comentarios en Blogs...

(28) Al realizar exposiciones agregando enlaces y links. Al recrear una obra y dramatizarla para luego subirla en un video...

(31) Elaboración de power point para sus exposiciones. Impresión de distintas imágenes para sus presentaciones y trabajos escritos.

Asimismo, usan la tecnología para leer las obras literarias, en audiolibros, libros electrónicos, en páginas especializadas.

Cuatro docentes son explícitos en decir que las instituciones donde trabajan no poseen una plataforma tecnológica de punta que les permita incorporarlas al currículo. Una profesora resume muy bien lo que implica esta falta para el desarrollo de su área de conocimiento y para los estudiantes.

(5) Tengo muy pocos momentos en que puedo acceder con mis estudiantes a nuevas tecnologías para el trabajo con el texto literario sin embargo hemos tenido algunas experiencias con páginas de clubes de lectura y los estudiantes se muestran muy interesados, pero no tenemos acceso a salas de sistemas para la clase de literatura y muchísimo menos a internet.

En cuanto a las consecuencias que pueden acarrear el contacto cotidiano con el universo tecnológico las opiniones se dividen entre el desarrollo de competencias digitales y la disminución de las competencias lectoras, este último tiene una variante que hemos colocado aparte, el facilismo como actitud de poca exigencia y trabajo de los estudiantes. La preocupación por las competencias lectoras implica que los docentes consideran que sus estudiantes no están desarrollando competencias cognitivas básicas en su formación lectora.

(12). *Creo que los recursos tecnológicos pueden ser retomados por la escuela significativamente, por ejemplo realizar foros virtuales, montar blogs, pero no deben ser el único medio de lectura y escritura. Que estos medios son cercanos a los estudiantes y hay que aprovechar esta situación para llegar al estudiante*

(4). *Estudiantes poco lectores y analistas. Poca utilización del conocimiento. Estudiantes autómatas y mediatistas.*

(28). *Falta de interés por la lectura en cualquier ámbito. El hecho de encontrar fácil los resúmenes, ideas... en fin el **facilismo***

De otra parte, algunos comentarios expresan una preocupación: las nuevas tecnologías alteran la práctica lectora tradicional de la biblioteca y le quitan valor o pueden desplazar el texto literario, en su formato impreso tradicional.

(1) *no tiene el sentido de la importancia de la biblioteca, tiende a desaparecer el libro impreso...*

(3) *encontrar con información equívoca que podría confundirlos y alterar el concepto que se tenga de literatura o de textos literarios...*

(16) *No aprender a convivir con los libros. Perdida de degustar un texto...*

(20). *Lectura virtual sin necesidad del texto real.*

(29) *La no visita a las bibliotecas. La no lectura del texto en físico*

(Sobre una muestra de 35 cuestionarios)

Tabla 12. Frecuencias de las respuestas sobre Lectura literaria y desarrollo de competencias

Teniendo en cuenta tu experiencia como docente ¿consideras que tus estudiantes leen obras literarias fuera del ámbito escolar? [LF]	Frecuencias	Teniendo en cuenta tu experiencia como docente ¿consideras que esta práctica permanece en sus vidas a lo largo de los años? [PV]	Frecuencias	¿Consideras que tu trabajo en el aula con la literatura, dinamiza y potencia competencias lingüísticas, literarias y culturales de tus alumnos/as? [CLC]	Frecuencias
Muy pocos leen obras literarias	28	Depende de la formación lectora en la familia y la escuela	17	Desarrolla la capacidad comunicativa, verbal y escrita	19
Tienen otro tipo de prácticas culturales	9	Por exigencias académicas y del entorno	11	Conocer contexto permite construir sentido	18
Leen obras dirigidas a los jóvenes	8	En algunos estudiantes	6	Dinamiza la comprensión, análisis y producción de textos	11

La mayoría de los docentes encuestados considera que muy pocos estudiantes leen fuera del ámbito escolar. Las respuestas tienen matices que van desde el categórico no, pasando por muy pocos, en ocasiones, a veces. Las razones que encuentra para que no se lea son de índole cultural (familia, ciudad poco lectoras), tienen otras prácticas culturales (comunidades virtuales, prefieren versiones cinematográficas, leen textos de farándula o prensa amarillista). Hay una estrecha relación entre lectura literaria y escolaridad lo cual se traduce en una actividad con carácter obligatorio.

(2). *Muy pocos. Hace algún tiempo a partir de la saga de películas de “Crepúsculo” se dio una ola de estudiantes que quisieron pasar de la película al texto. Es decir, la lectura estuvo motivada por lo que vieron primero en cine. Con esta excepción, los estudiantes prefieren invertir su tiempo en actividades mucho más mediáticas (redes sociales) que en leer, a menos que la lectura tenga un carácter obligatorio.*

A pesar del acuerdo y las razones para explicar por qué no se lee fuera de la escuela, si nos detenemos en las respuestas de los docentes, notaremos algunas contradicciones. Por ejemplo, una profesora reconoce que hay estudiantes formados en las bibliotecas del sector y en los programas de promoción de lectura. Dos profesoras comentan cómo sus estudiantes han recorrido el camino del cine al libro. Y otra afirma:

(5). *“Interesa mucho la literatura que Héctor Abad Faciolince ha llamado la Nueva Sicaresca⁶⁴”*

[Esto quiere decir que sus estudiantes sí leen literatura. O leen otros tipos de textos del mundo del entretenimiento: *best sellers*, superación personal.]

(25). *Tengo un estudiante de 13 años que le encantan las novelas de amor y la saga de Crepúsculo la ha leído toda.*

La lectura extraescolar tiene que ver con formación personal y decisiones individuales, donde es muy importante la red que se establezca entre familia, escuela y comunidad a través de las bibliotecas.

(33). *El estudiante comienza a leer obras literarias autónomamente según las necesidades y el ambiente familiar y social*

Las respuestas coinciden en decir que la lectura literaria SÍ permanece como una práctica. La permanencia está relacionada formación familiar y escolar y con la continuación de vida académica de los estudiantes. Para algunos docentes esta continuación sólo se da en algunas personas.

⁶⁴ Denominación de un reciente *Género literario* en Colombia, para referirse a la novela que tiene como tema principal la vida de los sicarios. Jóvenes que son contratados para asesinar.

Es más un proceso personal donde se combinan factores familiares, escolares y sociales. Pero depende más de una decisión de vida muy particular, y de cómo se combinen los distintos agentes que intervienen en la formación de los jóvenes lectores.

(12) Si considero que las experiencias lectoras y escritoras de los jóvenes tienen las marcas de la familia y de la escuela, para bien o para mal, por eso es importante que la escuela permita en algún momento esa reflexión sobre las experiencias lectoras.

(27). Sí, porque quiéralo o no deben retomar la lectura en sus estudios profesionales y además en otros idiomas como suele pasar a veces.

(14). Podría permanecer, siempre que el hábito por la o lectura literaria se haya adquirido y esté bien cimentado, bien sabemos que cuando los intereses y obligaciones finalizan, quedamos dependiendo de la voluntad y actitud para tomar decisiones.

En términos generales las profesoras consideran que el trabajo que realizan con la literatura sí desarrolla las competencias comunicativas. Sólo una docente dice que es difícil precisarlo, aunque su trabajo tiene ese objetivo.

Sobre la competencia lingüística, se resalta la capacidad comunicativa que alcanzan los estudiantes, sea a través de la escritura, enriqueciendo su vocabulario. Esta capacidad discursiva se pone a prueba con el lenguaje en uso, desde un enfoque pragmático.

En cuanto a la competencia literaria, resaltan la formación que pueden alcanzar los estudiantes a través de análisis literario, las motivaciones de los autores para escribir. Reconocer que esta es una actividad social, que formar en la dimensión estética e intertextual. Este aspecto fue el que menos se argumentó.

Por último, sobre la competencia cultural lo más sobresaliente es la comprensión que pueden alcanzar los estudiantes del contexto social y cultura que despliegan los textos. También la posibilidad que tienen de leer el mundo, comparar distintas realidades, de comprender otros contextos culturales. Valorar la literatura como un proceso de interacción social.

(22). Competencia Lingüística: El ejercicio de producción textual convoca la gramática como recurso importante para lograr la cohesión y la coherencia. Competencia Literaria: El trabajo está orientado esencialmente a producir e interpretar textos literarios. Competencia Cultural: No existe un significado descontextualizado, ubicuo y atemporal. La práctica de la lectura y la escritura consulta de manera permanente el contexto en que vive el lector y apoyarse en el para construir sentido.

Diez docente no concretaron los logros que consideran alcanzan en cada competencia. Sus argumentaciones repiten el enunciado de la pregunta o recurre a lugares comunes.

(25) *Con la lectura de un texto literario podemos perfectamente asumir casi todos los quehaceres de las competencias lingüísticas, literarias y culturales.*

(Sobre una muestra de 35 cuestionarios)

Tabla 13. Frecuencias de las respuestas sobre los jóvenes lectores de hoy

En un breve enunciado, concretar: según tu experiencia y contacto con tus estudiantes ¿cómo definirías a los/as jóvenes lectores/as de literatura de hoy? [JLL]	Frecuencias Profesores/as
Desmotivados y facilistas	12
Activos y críticos	9
Eclécticos e interactivos	6
Lectores de literatura afín a sus vidas	6

Los docentes que respondieron el cuestionario tienen su forma particular de definir a los jóvenes lectores con quienes se encuentran a menudo, poseen un imaginario sobre ellos, que, en su mayoría, contradice visiones pesimistas; valoran a estos chicos y chicas como **activos (1)** *necesitan y desean ser retados*; **críticos (4)** *capaces de analizar y dar aportes*; **eclécticos (5)** *no tienen una tendencia definida leen de todo van de la literatura a los medios audiovisuales*. Pero también son **facilistas y apáticos (22)** *acostumbrados con los formatos de televisión, cine y, sobre todo, la Internet*.

Las posiciones de los docentes se dividen entre el optimismo y el pesimismo. Depende mucho de la actitud ante un mundo que está lleno de retos que se valoran como oportunidades o amenazas, de forma particular en lo que se refiere a las nuevas tecnologías y el uso frecuente que los jóvenes hacen de estas herramientas en su vida diaria y escolar.

(17) *Jóvenes interactivos y que más que leer, buscan es un referente del mundo para comprender su propia existencia en él.*

(10) *Yo diría que en esta época y en nuestra sociedad tenemos los miembros de la cultura perezosa para la lectura física y la escritura vernácula del Facebook y el chat.*

3.4.1.4. Conclusiones preliminares

El análisis anterior de datos sintetiza los aspectos más sobresalientes de las respuestas que han dado los docentes a una serie de preguntas sobre opiniones y creencias cuando forman a lectores en literatura, en su trabajo del aula de clase. A continuación identificaremos líneas más generales de las prácticas docentes a partir de un análisis que cruzará las respuestas.

Una primera constatación es que estas docentes se alejan de prácticas pedagógicas donde la literatura es utilizada con fines retóricos o para reivindicar el Patrimonio Cultural Nacional. Están más cerca de un enfoque de comprensión, análisis y gusto por los textos literarios. Los trabajos de escritura que se trabajan a partir de las obras leídas en clase, demuestra a los docentes que los estudiantes realizan lecturas comprensivas. Sus modelos pedagógicos se perfilan más como una educación literaria que como una enseñanza de la literatura. (Colomer, 1991; Ballester, 1999; Mendoza, 2001; Jover 2007)

En las respuestas de los docentes hay muchas referencias directas a sus estudiantes, algo que parecería lógico porque el cuestionario se basa en las prácticas de clase que se llevan a cabo con la literatura; pero lo llamativo es cómo lo hacen, cómo los inscriben en su discurso (Calsamiglia & Tusón, 2008) Los docente se involucran con sus estudiantes, trabajan los textos juntos; la imagen que se construye de los chicos es la de personas activas a quienes se les designan tareas porque las profesoras confían en que tienen capacidades para realizarlas. Las interpretaciones de los estudiantes tienen importancia en el análisis de las obras, en su elección es importante los gustos e intereses de los jóvenes.

Muchas de las actividades que este grupo de docentes lleva a cabo con sus estudiantes, tienen en cuenta las recepciones, respuestas, intereses, gustos de su alumnado, aunque en grados diferentes. Desde la lectura hasta proyectos de mayor envergadura, se demuestra una preocupación porque los chicos intervengan de forma activa o lúdica en la lectura de obras literarias. Podemos aventurar que, sea a través de su formación académica, de su práctica diaria, las profesoras y profesores han tenido conocimiento de los enfoques pedagógicos y literarios que sitúan en el centro de su interés a los estudiantes y lectores, y los han incorporado a sus didácticas.

Un grupo de docentes utiliza en su lenguaje conceptos y categorías de la lingüística y teoría literaria: análisis estructural y del discurso, palimpsestos, estructura quinaria, secuencia narrativa, intertextualidad, cultura letrada, contexto histórico, socio histórico, elaboración de rejillas, secuencias, focalización, mundos posibles, extratextualidad. Si bien no es explícito, si hace pensar en un trabajo de trasposición didáctica (Chevallard, 1997) o adaptación de categorías de una disciplina realizado por los docentes, que han adecuado y aplicado nociones de la ciencia literaria a una didáctica de la literatura.

Las opiniones y creencias recogidas en esta encuesta, indican prácticas culturales y lectoras de los jóvenes que desbordan unas tradiciones culturales legitimadas por las instituciones escolares y literarias. En diversas ocasiones los docentes mencionan que sus estudiantes, primero sí leen, y segundo que su canon tiene como criterio de selección, sus intereses particulares y las preferencias de su generación juvenil. Algunos docentes lo viven como un desafío y oportunidad; otros, como una amenaza y son pesimistas con este panorama cultural.

Las opiniones y creencias sobre la formación literaria de los jóvenes en la educación básica secundaria y media, descrito por docentes colombianos nos recuerdan el estudio realizado por Martine Poulain, sobre hábitos lectores en Francia. Quien comenta que en encuestas aplicadas durante cuatro años a 1200 jóvenes entre 14 y 17 años (Destacamos negrillas en el texto), **los autores confirman la vulgarización de la práctica de lectura, en la cual se asocia** sin complejos a Molière con Stephen King, a Camus con Betty Mahmoody (2004: 43). Concluye que el modelo tradicional de lectura, más que en crisis, está mutando, cambiando. Que este nuevo escenario está lleno de oportunidades, que deben aprovecharse. Afirma que los jóvenes leen, pero lo hacen de otras maneras. La lectura es una actividad cultural como otras, que ocupa un lugar secundario con respecto a la música, por ejemplo (43). Parecería que siguen el principio de “leo lo que me parece” (Petrucci, 2001).

Otros estudios también se relacionan con lo dicho por los docentes colombianos sobre gustos literarios de sus estudiantes, como es el caso de las valoraciones de Charles Sarland, en sus estudios sobre la lectura de los jóvenes (2003) “y yo propondré que la literatura popular, tanto la infantil como para adultos –de terror, romántica, etcétera- puede brindar una experiencia de lectura tan “valiosa” como la que tradicionalmente

hemos atribuido a la ficción de “calidad” (23). O bien, el trabajo de A. Margallo que llama la atención sobre el papel que están desempeñando en la formación lectora de los jóvenes los “best sellers” -que también leen los chicos de los colegios de la ciudad de Cali- y el desconocimiento que la escuela y los docentes están teniendo de este fenómeno.

Una de las docentes sintetiza de manera lúcida, este nuevo estado de los lectores y lectoras que hoy interpelan los modos de leer, el uso de las nuevas tecnologías, el consumo de obras literarias que está fuera del canon tradicional, la mezcla que hacen de géneros y formatos de información, sus visiones sobre la cultura.

(21) *Los jóvenes lectores de literatura tienen sus propias búsquedas y necesidades, le ha correspondido un momento complejo en la historia que pudiese estar mejor acompañado desde la escuela.*

A través de este trabajo de análisis de datos hemos llegado a una conclusión preliminar, los estudiantes tienen dificultades para establecer lo que Eliseo Verón ha denominado *pacto de lectura*, como se recordará su estudio se centra en el análisis de discursos periodísticos. Pero aplicamos este criterio a la relación lectora que se establece entre los estudiantes y los libros de literatura, con la mediación del docente. Para este autor el contrato de lectura se construye en el nivel de las modalidades del decir, por esto recurre a las teorías de la enunciación, en ella hay que distinguir dos niveles en el discurso, *lo que se dice* (contenido o enunciado), y *como se dice*. La enunciación construye una imagen de quien habla (enunciador), y una cierta imagen de quien recibe el mensaje (destinatario), y por esto debe haber un nexo entre estos “lugares” (Verón, 1985)

Para un grupo de profesores y profesoras que respondió el cuestionario, a sus estudiantes adolescentes y jóvenes colombianos les cuesta establecer el pacto o contrato de lectura, no logran construir puentes de comunicación con los textos. Como si algo impidiera establecer *repertorios* comunes para que se haga posible la aceptación de los textos literarios en primer lugar y luego su comprensión, interpretación y recreación. Como si no se establecieran nexos entre emisores y destinatarios. Como si no se activarán intertextos lectores que dinamizan las competencias literarias y contextualizan la experiencia lectora (Mendoza, 2001). Y a pesar, y contando con este panorama, los

docentes en su mayoría afirman que los chicos y chicas **SÍ** leen, encuentran en ellos una actitud receptiva y crítica frente a los textos.

Si pretendemos reubicar la literatura en la escuela (Machado, 2002; Actis, 2007), lo que los profesores en su mayoría nos están diciendo con sus respuestas directas y leyendo entre líneas es que la literatura necesita de nuevos apoyos que están cerca, en las prácticas culturales juveniles de barrios populares de Cali: las nuevas tecnologías, la música, la televisión y el cine tienen una gran presencia en la vida cultural juvenil diaria. Es una manera de continuar educando en competencias lectoras, que incluyen hoy las competencias digitales y las mediales. Acercarnos a este mundo desde la escuela es cortar distancias con el universo juvenil, y buscar derroteros pedagógicos para que la educación literaria se conecte y redunde en una formación cultural.

Se trataría de plantearnos refundar nuevos pactos de lectura donde los estudiantes - con la mediación docente, el apoyo de otros soportes verbales y la aceptación de nuevos modos de leer- encuentren vínculos y familiaridades entre los libros y sus mundos. Es hora de utilizar las herramientas que nos provee la cultura (Vygotsky, 1979) para la educación literaria.

3.4.2. Entrevistas a docentes de Educación Básica Secundaria y Educación Media del área de lengua y literatura

Peter Woods considera que la más importante herramienta de recogida de datos de la etnografía es la observación. Pero a renglón seguido afirma que la etnografía educativa realizada en Gran Bretaña, se ha basado especialmente en las entrevistas. Explica que esta práctica es recurrente porque: “A menudo es éste el único modo de descubrir lo que son las visiones de las distintas personas y de recoger información sobre determinados acontecimientos o problemas” (Woods, 2011: 76). Identifica en las entrevistas unas particularidades afines con la observación, ellas son una forma de observación participante (104). Recomienda que las primeras se combinen con otras herramientas de recogida de información; este consejo es adecuado para dar una mayor validez a la investigación, cruzando los datos recogidos de diferentes fuentes, a través de diversas técnicas.

Otros investigadores nos dicen que las entrevistas cualitativas son flexibles y dinámicas. Las entrevistas cualitativas han sido descritas como no directivas, no

estructuradas, no estandarizadas y abiertas. Este método de investigación cualitativo se denomina *entrevista en profundidad* y consiste en

...reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones tal y como lo expresan con sus propias palabras. (Taylor y Bogdan, 2008: 194)

Otra característica que define esta herramienta de la investigación cualitativa, es que el investigador establece un discurso continuo que tiene un tema argumental, acorde con la investigación que se está llevando a cabo. Es definida como una relación, ante todo, comunicativa, de retroalimentación continua donde todo el proceso es significativo a la hora de interpretar los datos (Alonso, 2003).

Según Miguel S. Valles las entrevistas cualitativas se definen desde tres puntos de vista. El primero, las relaciona con la conversación cotidiana, y resalta que el investigador de campo más que entrevistar conversa con las personas y aprovecha cualquier oportunidad para retomar el tema, en este sentido la entrevista no tiene un final y cierre definitivo, sino que queda abierta para reanudarla en cualquier momento. “Se trata de la idea de *intermitencia*, tan característica de las relaciones y conversaciones corrientes” (Valles M. S., 2007: 38). Pero el autor, apoyándose en otros estudios, marca la diferencia entre entrevista y conversación cotidiana. La primera tiene propósitos pragmáticos, es importante que la persona que hable sea el informante, el entrevistador tiene que agudizar el oído para atender a datos que en otros momentos pasarían desapercibidos, además de buscar profundizar en algunos tópicos que valora como significativos para su trabajo. (Valles M. S.: 40)

El segundo punto de vista para definir la entrevista lleva a utilizarla de forma conductista o utilitarista, donde el entrevistado es tratado como un sujeto que posee un “yo” individualista y racionalizado. Frente a esta postura, encontramos un enfoque constructivista que ve en la entrevista la expresión de un “yo” narrativo, que cuenta historias en las que incluye un bosquejo del yo como parte de la historia (43); lo que en síntesis indica que el yo interpreta la realidad.

Por último, la definición de entrevista cualitativa está marcada por los denominados modelos teóricos de comunicación e interacción social, y parte de valorar la entrevista como un proceso de comunicación interpersonal, social y cultural (pág. 46). Lo cual significa que la entrevista se realiza en un escenario que no se aleja de la

realidad de la vida, para así alcanzar los objetivos que cada investigación cualitativa se ha trazado.

Las entrevistas pueden versar sobre diversos ejes y/o temáticas: Historias de vida o autobiografía sociológica. Las personas entrevistadas hablan sobre sus experiencias particulares y los distintos valores que dan a las mismas. Un ejercicio discursivo importante para que cada entrevistado exprese su manera de entender y explicar ciertas situaciones de su vida (195). Otro tipo de conversaciones o *discusiones* - como las denomina Woods (1987: 82)- son aquellas que recurren a un testigo u observador de acontecimientos, quien es el informante del investigador; por ejemplo, lo sucedido en un desastre natural. Y también es de interés señalar las entrevistas que se realizan a grupos grandes en un corto periodo de tiempo.

Para las personas que realizan lo que se denomina *investigación biográfica narrativa*, las entrevistas pertenecen al *territorio de las escrituras del yo*, así como las historias de vida, historia oral, escritos y narraciones autobiográficas, documentos personales o de vida, relatos biográficos, testimonios; “es decir, cualquier forma de reflexión oral o escrita que utiliza la experiencia personal en su dimensión temporal. La investigación narrativa está contemplada dentro de la investigación cualitativa (Bolívar, Domingo, & Fernández, 2001: 18).

Consideramos que el tipo de entrevista que mejor se ajusta a nuestra investigación es una que combine la parte de la historia de vida de los docentes que se refiere a primeras lecturas, formación literaria, y las opiniones y creencias que tienen sobre la mediación que hacen entre las lecturas de obras literarias y la formación lectora de sus estudiantes de secundaria. El número de entrevistas que pensamos realizar es de cinco, pero el intercambio con las personas, la información y reflexiones que vayan aportando determinarán si este número de informantes se amplía.

Entre nuestras finalidades destaca la de analizar en los discursos de los profesores de lengua y literatura, sus opiniones y creencias sobre qué hacen para formar lectores de literatura en las instituciones educativas donde trabajan. En este sentido la entrevista en profundidad nos brinda la oportunidad de:

Conocer a la gente lo bastante bien como para comprender lo que quiere decir, y crear una atmósfera en la cual es probable que se exprese libremente... mediante la entrevista el investigador hábil logra por lo general aprender de qué modo los informantes se ven a sí mismos y a su mundo, obteniendo a veces una narración precisa de acontecimientos pasados, y de actividades presentes, y casi nunca predicen con

exactitud la manera en que un informante actuará en una situación nueva. (Taylor & Bogdan, 2008: 197)

Valoramos y tenemos en cuenta que las personas seleccionadas son informantes clave (Woods, 1987), elegidos entre los docentes que respondieron los cuestionarios, algunos expresaron su deseo de seguir contribuyendo con sus aportes a este trabajo de investigación; se trata de profesionales interesados en que sus opiniones y trabajo pedagógico sean conocidos, abiertos a dar información sin el temor de sentirse evaluados en su labor profesional.

Pensamos que el interés personal que expresaron los y las docentes por participar de esta investigación significa que sus experiencias tienen un gran potencial pedagógico más que el número de intercambios, lo importante es lo significativo de su discurso, que ayude en el “desarrollo de las comprensiones teóricas sobre el área estudiada de la vida social” (Taylor y Bogdan, 2008: 199). Nuestros informantes son personas que experimenta una “enculturación completa” (Spradley, 1979 citado por Taylor y Bogdan, 2008), esto significa que conocen también la cultura docente que ya hace parte de su estilo de vida.

Las pautas que tuvimos en cuenta para diseñar y realizar las entrevistas fueron: selección de informantes que se ajustarán mínimo a dos criterios: docente de una institución escolar de la ciudad de Cali, que enseñe en los niveles de la Educación Básica Secundaria o en la Educación Media. Utilizar medios como el correo electrónico, llamadas telefónicas y el chat para un primer conocimiento de la persona y su labor docente.

Por otra parte, orientamos las entrevistas por medio de preguntas descriptivas donde los docentes tuvieron la oportunidad de compartir detalles sobre la labor que realizan en las clases. Así mismo se les pidió que relataran experiencias concretas sobre las lecturas literarias y las actividades adelantadas con sus estudiantes. Como material de apoyo y facilitador de la entrevistas, no sólo se utilizó la grabadora sino un cuaderno donde se apuntaban informaciones que llamaban especialmente nuestra atención, estos apuntes nos orientaron en las transcripciones.

Y sumado a lo anterior, se solicitó a los docentes documentos profesionales y oficiales como las programaciones anuales y las programaciones por períodos, las cuales nos proporcionaron otras referencias sobre la intervención pedagógica en la formación lectora de sus estudiantes, así como los enfoques pedagógicos, metodologías,

actividades y procesos de evaluación que forman parte de la didáctica de la literatura que el docente aplica en sus clases.

Aunque la entrevista fue del tipo semiestructurado, elaboramos un guión para tener una pauta básica que nos orientó en la concreción y desarrollo de los temas a tratar (Taylor & Bogdan, 2008), más adelante se presenta este derrotero. Para el éxito de este intercambio comunicativo fue imprescindible crear un ambiente adecuado donde se permitiera a la gente que hablará, para lograr este espacio la entrevistadora asumió una actitud de escucha, de sensibilidad, de atender a lo que compartieron los docentes, y sobre todo de no abrir juicios.

3.4.2.1. Selección de los informantes

En los meses de abril y mayo de 2012 realizamos cinco entrevistas a cuatro profesoras y un profesor de lengua y literatura de diferentes instituciones educativas de la ciudad de Cali. Es de anotar que a inicios del mismo año ya había hecho una primera entrevista a otra docente, en total fueron **seis entrevistas** las realizadas.

Todos los docentes habían respondido al cuestionario sobre prácticas pedagógicas y lectura literaria. Conocíamos de tiempo atrás a cada una de las personas entrevistadas, ya fuera por algunos trabajos conjunto en proyectos, ya porque habíamos enseñado y orientado sus prácticas docentes. Existe un conocimiento personal y profesional, entre entrevistadora y entrevistados previo a la realización de las entrevistas. Durante meses con una de las docentes tuvimos intercambios a través del Messenger, sobre sus experiencias pedagógicas y las opiniones sobre el trabajo que adelantaba con sus estudiantes.

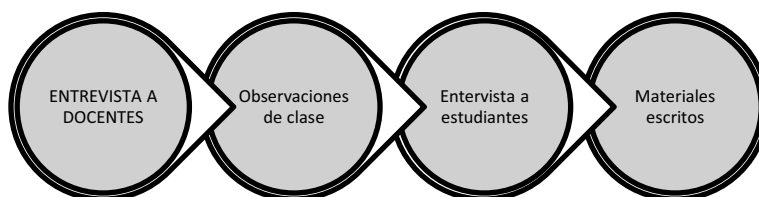
Si bien las entrevistas a docentes, estudiantes y las observaciones de clase se realizaron en un corto tiempo (primer semestre de 2012), de años atrás se venía siguiendo el trabajo de los docentes en clase con la literatura. Conocer a las personas y su trabajo puede influir en nuestro análisis ya que refuerza prejuicios, procuramos que este efecto se minimizará recogiendo información de diferentes fuentes: opiniones de los estudiantes, observaciones de clase y de materiales escritos. A continuación una tabla que sintetiza los datos recogidos en esta parte de la investigación.

Tabla 14. Datos recogidos

DATOS				
Informantes	Entrevistas	Observaciones	Entrevista a estudiantes	Materiales
I-1	√		√	
I-2	√	√	√	√
I-3	√	√		√
I-4	√	√	√	√
I-5	√			
I-6	√	√	√	√

Queremos señalar que las entrevistas a los docentes son las informaciones y datos centrales de nuestro trabajo de tesis, ya que esta indaga sobre la mediación del profesorado en los repertorios lectores que se estimulan y concretan en las lecturas literarias de los estudiantes. Los otros datos recogidos nos ayudan a tener una visión más amplia y matizada de las situaciones pedagógicas que estudiamos. Por eso hacemos confluir datos provenientes de otros informantes (estudiantes), con impresiones recogidas por la investigadora en los centros escolares (observaciones no participantes), y completamos este panorama con producciones escritas (materiales oficiales y personales). A continuación un esquema sobre las tareas que llevamos a cabo.

Ilustración 7. Ordenación del proceso de recolección de datos



3.4.2.2. Diseño del guion de la entrevista

Las entrevistas son de tipo semiestructurado, por lo que las preguntas pretenden construir un ambiente de diálogo más que de interrogatorio. Se trata de que los informantes a partir de interrogantes concretos, desplieguen su experiencia como lector y docente de literatura.

En este orden de ideas nuestras entrevistas pueden ser clasificadas como *entrevista estandarizada abierta* (Patton) ya que se caracterizan por el empleo de un listado de preguntas ordenadas y redactadas por igual para todos los entrevistados, pero de respuesta libre o abierta. Tiene un objetivo investigativo en términos de Millar, Crute y Hargie (1992 en Valles 2000, 181) Y es no estructurada (Cohen y Manion, 1990), está en manos de la investigadora, el orden y el ritmo que dé a las preguntas y a la entrevista, respectivamente. En el guión de la entrevista hemos redactado tres bloques temáticos, cada uno con sus respectivas preguntas.

- El bloque de biografía lectora abordará aspectos de las experiencias, sentimientos y emociones vividas por el docente en su vida como lector o lectora; también se solicitará una valoración de la influencia que tuvo su formación escolar en la lectura y la docencia.
- El bloque sobre lectura literaria, abordará las prácticas concretas de los docentes con sus estudiantes, es el momento de reflexionar sobre la didáctica de la literatura en aspectos como criterios selección del canon, enfoques y metodologías aplicadas en el trabajo de lectura literaria, y estrategias de evaluación.
- Y el bloque sobre recepción lectora busca que los docentes expresen su visión personal sobre las respuestas que dan sus estudiantes a las lecturas de cuentos y novelas que trabajan en las clases. Es el espacio de las valoraciones y de explicitar las creencias que tienen sobre sus alumnos/as al momento de desarrollar su competencia lecto- literaria.

GUIÓN PARA LA ENTREVISTA

Biografía lectora del docente

- ¿Cómo aprendió a leer?
- ¿Qué personas fueron significativas en ese momento?
- ¿Qué lecturas recuerdas con amor?
- ¿Qué lecturas rechazó?
- ¿Cómo influyó la escuela en su formación como lectora y profesora de literatura?

Lectura literaria

- **Cuentos y novelas que eligen los docentes para leer con sus alumnos en clase: criterios de selección**
- **Cuánto de personal e institucional hay en tu canon de lecturas escolares**
- **Qué obras literarias presentas a tus estudiantes con mayor gusto o satisfacción**
- **Te sientes obligada/o a trabajar algunas obras que no son de tu gusto personal**
- **Explicanos el canon de lecturas que manejas en los grados que enseñas**
- **Objetivos de los profesores en la formación literaria que imparten a sus estudiantes**
- **Profundizar en los logros y la formación lectora de los jóvenes**
- **Formas de evaluación de las lecturas realizadas**
- **Cómo te sientes como profesora de literatura al darles a leer novelas y cuentos a tus estudiantes**

Respuestas de los estudiantes sobre sus lecturas

- *Cómo responden los chicos a estas lecturas*
- *Cuáles son las de mayor y menor acogida*
- *Cuáles crees que son las razones de esta aceptación o rechazo*
- *Qué tipo de trabajo realizan con las lecturas*
- *Disfrutan al leer cuentos y novelas*
- *Qué aprenden los jóvenes con el trabajo que realizas con los cuentos y novelas*
- *La narrativa es uno de sus géneros preferidos*
- *En tu institución cuándo te encuentras frente a un lector competente, crítico y creativo*

3.4.2.3. Aproximación a los informantes

Para los encuentros con los informantes, acordamos citas personales en sus casas o lugares de trabajo. A partir del primer encuentro, la investigadora y la docente elaboraron un cronograma para entrevistar a un grupo de estudiantes y observar las clases. Esta programación se cumplió casi en su totalidad. Las actividades que no se llevaron a cabo, como se puede observar en el cuadro de datos, obedeció a que los docentes no respondieron a la solicitud que la investigadora les hizo, ya sea por falta de tiempo o por problemas personales.

Taylor y Bogdan (2008) recomienda iniciar las entrevistas con preguntas descriptivas que rompan el hielo. Tenemos la ventaja de conocer personalmente y de tiempo atrás a las personas que fueron entrevistadas, además respondieron el cuestionario realizado. Iniciamos las entrevistas con preguntamos sobre la biografía lectora de los docentes, que nos abrió el camino a la reflexión sobre la estrecha relación que existe entre lectura y afectos. Pasamos luego a sus prácticas docentes con la literatura y terminamos o redondeamos con sus impresiones sobre la respuesta que sus estudiantes manifiestan frente a las lecturas de cuentos y novelas.

3.4.2.4. Objetivos de la entrevista

Los objetivos de la entrevista están estrechamente relacionados con los fundamentos expuestos en nuestro Marco Teórico, de esta manera establecemos conexiones entre la teoría literaria, la didáctica de la literatura y las prácticas reales de docentes en su labor de formar lectores y lectoras de obras literarias de ficción. Y si algo hemos podido comprobar, esto es que la labor cotidiana de las profesoras y el profesor que fueron nuestros informantes alimentan, desafían y por eso son fuente de conocimiento para los procesos de investigación e innovación que busca la didáctica de la lengua y la literatura. En este sentido valoramos a los profesores y profesoras entrevistados como sujetos que están degenerando conocimientos disciplinar y pedagógico, de ahí nuestra actitud de escuchar con atención sus discursos sobre el trabajo literario que realizan con los jóvenes.

El análisis de las entrevistas tendrá los siguientes objetivos:

- Identificar las influencias más importantes que han tenido los docentes en su vida de lectores y de profesores de literatura
- Indagar sobre las estrategias didácticas a las que recurren los docentes para activar los repertorios lectores de los estudiantes
- Explicar las opiniones y creencias que tienen los docentes sobre la recepción lectora de sus estudiantes
- Relacionar los datos recogidos en las entrevistas con el marco teórico que sustenta esta tesis

Lo más importante es que las entrevistas realizadas a las profesoras y al profesor perfilen algunas respuestas a las preguntas que nos suscitan estos objetivos, pero no será

los únicos datos para nuestra investigación, como hemos apuntado más arriba recogimos otras informaciones a través de distintos instrumentos de la etnografía educativa para tener una visión más completa y compleja del fenómeno lector en las aulas y el papel que están jugando docentes en realidades muy localizadas.

3.4.2.5. Análisis de los datos de las entrevistas

Antes de iniciar el análisis de los datos recogidos, nos parece importante precisar la metodología escogida para esta labor de interpretación de las entrevistas y los otros materiales recopilados en el trabajo de campo. La entrevista como una expresión de la narratividad, lo cual significa que es un discurso donde los docentes expresan sus opiniones y creencias sobre el trabajo que desarrollan con la lectura literatura en las clases. Este tipo de expresiones subjetivas requieren de una interpretación que evada dos tentaciones: por una lado, la postura ilustrativa donde “El lenguaje de los entrevistados se subordina al *poder de investigador*, que lo puede manipular para sus propios fines” (Bolívar, Domingo, & Fernández, 2001: 198). De otra parte, se puede caer en la postura restitutiva o hiperempirista que consiste en intentar restituir simplemente las entrevistas en su transcripción literal, reduciendo los comentarios al mínimo” (199), y así no “traicionar” la palabra de los sujetos

Si bien la cantidad de datos recogidos exige su reducción, categorización y codificación para elaborar unas conclusiones, que conduzcan a la creación y explicación de generalizaciones o sea integrar los resultados a marcos teóricos e investigaciones más amplios, el encontrarnos ante discursos de personas concretas nos exige fidelidad a lo que dicen y a su formas particulares de entender lo que hacen como docentes.

Tomar aisladamente frases o palabras repetidas en las entrevistas, nos puede señalar algunas características de la lectura literaria de los jóvenes escolares, pero puede ser insuficiente para analizar una actividad y experiencia donde interviene factores del lenguaje, expresiones estéticas, relaciones entre docente y estudiantes y prácticas culturales como la lectura frente a otras actividades juveniles.

El enfoque biográfico introduce una dimensión literaria en el campo científico. La palabra registrada merece otra atención que la simple reducción a unas categorías de análisis. El texto reclama a menudo ser citado tal cual para que su sentido sea legítimamente restituido. (...) Un análisis de los relatos que se apoye sobre un método de reducción o de clasificación de la información obtenida no es satisfactoria. (Dominicé, 1990: 131-132. Citado por Bolívar, Domingo, & Fernández, 2001: 196)

Es por ello que en esta parte del análisis combinamos estrategias interpretativas que den sentido a la complejidad de la formación literaria que reciben jóvenes de secundaria en colegios de una ciudad colombiana. Queremos interpretar, pero respetando la palabra de los y las profesoras sobre su quehacer pedagógico. Interpretar sin traicionar los discursos de los docentes, es bueno recordar que ellos le dan sentido a su labor docente.

Para esto procederemos de la siguiente manera. En primer lugar, emplearemos un instrumento de análisis similar al aplicado en los cuestionarios (Cfr. 174), ya que este registro de datos cualitativos se adapta a la transcripción de entrevistas, notas de campos, diarios anecdóticos. Algunos autores consideran que la recopilación de estas informaciones es más un procedimiento que un instrumento (Hernández Pina, García-Sanz, & Maquilón, 2009).

De otra parte, desde el punto de vista de la estructura de este trabajo de tesis, consideramos que procediendo de esta manera logramos una mayor coherencia interna en el análisis de los datos. Nuestro propósito es organizar y recoger los aspectos más pertinentes para nuestra investigación, de acuerdo a las finalidades y objetivos que nos hemos trazado.

Es una actividad que implica un conjunto de manipulaciones, transformaciones, reflexiones y comprobaciones realizadas a partir de los datos con el fin de extraer significados relevantes para una problema de investigación. (Hernández Pina, García-Sanz, & Maquilón, 2009)

Instrumento de análisis

Para esta parte de la reducción de información y análisis de los datos, también elaboramos un documento, recordemos que es una guía / pauta que nos ayuda a organizar la información. Ésta se debe construir a medida que se analizan las fuentes de datos recogidas. En nuestro caso, ya teníamos tres unidades temáticas centrales para elaborar un guion de entrevista con los docentes: biografía lectora, lectura literaria, recepción lectora de los estudiantes.

Hemos procedido de la siguiente manera. En los textos transcritos de las entrevistas (**ver Anexo 5**) leímos varias veces la parte de biografía lectora, resaltamos con escala de grises las ideas que coinciden o son similares (evidencias) Luego escribimos un resumen que sintetiza estas ideas, así obtuvimos un listado, aquí también se clasifico en grupos de respuestas afines, y es a partir de todo este proceso que construimos las categorías del instrumento de análisis, éstas se redactan como

afirmaciones y se les asigna un código. Este procedimiento se aplicó a todas las unidades temáticas de la entrevista. A continuación, ilustramos con un ejemplo los pasos seguidos para elaborar el protocolo.

Fragmento de entrevista

P1 Otra parte que a mí me influenció mucho fue la parte narrativa... yo me crie con mi abuelo, entonces mi abuelo ¡todas! las tardes me contaba uno de las historias de sus vivencias de arriero, como él fue arriero entonces tienen historias de aquí a China, y él venía y me decía “hoy le voy a contarle... hoy le voy a contar de cuando yo viajé por tal parte, yo era feliz y yo me imaginaba todo, y yo me imagina las mulas, me imaginaba el clima,

P4 Y mi madre, ella es del Pacífico de Puerto Merizalde, muy interesante las historias que nos contaba cuando se iba la luz, y todas esas historias de allá del Pacífico, y yo le decía “Mamá, ¿eso está escrito en alguna parte?” Y ella me decía que no, pero lo contaba en forma como de cuento, así

P5 mi papá cuando estábamos pequeños y pequeñas, nosotros somos tres hermanos, cuando estábamos pequeños vivíamos en un sector mucho más humilde y se iba mucho la luz, entonces él se sentaba con nosotros en la cama, y se sentaba a contarnos historias y a cantarnos

Después de la lectura detenida de estas opiniones de los docentes, las resumimos o sintetizamos en la siguiente frase: ***A partir de la tradición oral: el placer de escuchar historias.*** Y procedimos entonces a redactar y codificar la categoría, que queda de la siguiente manera

AL4 (CÓDIGO) A partir de la tradición oral (CATEGORÍA)

Continuando con la elaboración del instrumento de análisis como organizador de las informaciones recogidas, en esta parte de nuestra tesis se presenta el trabajo de categorización y clasificación de las fuentes de datos.

Como señala Woods: “El objetivo es dar al material una forma que conduzca a tales fines, y esto significa ordenar los datos de una manera coherente, lógica y sucinta” (2011: 139). Siguiendo a Hernández Pina, et. al vamos a establecer las convenciones

para identificar las unidades que consideramos son más significativas para los objetivos generales y específicos trazados. Vamos así rastreando las evidencias que son la base de las afirmaciones que se presentarán posteriormente.

Biografía lectora

Las siguientes afirmaciones son un primer resumen de las informaciones recogidas. Estamos en la fase inicial de la reducción de los datos.

1. De las respuestas a la pregunta *¿Cómo aprendí a leer?*, obtenemos esta primera síntesis
 - imitar a las personas mayores que leen
 - aprendizaje precoz, antes de llegar a la escuela
 - desarrollo de habilidades lectoras con los textos de la cartilla
 - a partir de la tradición oral: el placer de escuchar historias
 - con facilidad y de corrido

Hasta aquí tenemos un trabajo de reducción de información, de carácter sólo descriptivo. A continuación, vamos a dar un paso más en este análisis de los datos, organizando la información anterior en un cuadro. Es importante aclarar que el instrumento de análisis que usaremos tiene el propósito de presentar los datos en una “forma espacial ordenada, de tal modo que se simplifique la información y se posibilite su procesamiento posterior” (Hernández Pina, García-Sanz, & Maquilón, 2009). Constará de las siguientes partes:

- Un título que corresponde a las unidades temáticas: biografía lectora, lectura literaria y recepción lectora de los estudiantes
- Objetivo (s)
- Tema
- Categorías codificadas

Después de cada cuadro del instrumento de análisis, explicaremos algunos resultados obtenidos del procesamiento de la información teniendo en cuentas las categorías redactadas, para respaldar nuestras afirmaciones recogeremos citas textuales de las respuestas y reflexiones de los docentes. Las siguientes palabras están en sintonía con nuestros planteamientos:

Clasificar y codificar datos cualitativos produce un marco para organizar y describir lo que se recolectó durante el trabajo de campo. Esta fase descriptiva del análisis sienta las bases para la fase interpretativa en la cual se extraen los significados a partir de los

datos, se hacen comparaciones, se construyen marcos creativos para la interpretación, se determina la importancia relativa, se sacan conclusiones, y en algunos casos, se genera teoría. (Fernández, 2006)

BIOGRAFÍA LECTORA

<p><u>Objetivo:</u></p> <p style="text-align: center;">Identificar las influencias más importantes que han tenido los docentes en su vida de lectores y de profesores de literatura</p>

1. ¿Cómo aprendí a leer?

- Precocidad, antes de llegar a la escuela. Motivación personal que lleva a las personas a “desear” hacer eso (leer) que otros hacen.
- Imitación de las personas mayores que leen
- Aprendizaje precoz, antes de llegar a la escuela
- Desarrollo de habilidades lectoras con los textos de la cartilla
- A partir de la tradición oral: el placer de escuchar historias
- Con facilidad y de corrido

Tabla 15. Categorías del Tema *Cómo aprendí a leer*

Temas	Categorías codificadas
Cómo fue el aprendizaje de la lectura AL	<p>AL1. Imitar a las personas mayores que leen</p> <p>AL2. Aprendizaje precoz, antes de llegar a la escuela</p> <p>AL3. Desarrollo de habilidades lectoras con los textos de la cartilla</p> <p>AL4. A partir de la tradición oral: el placer de escuchar historias⁶⁵</p> <p>AL5. Con facilidad y de corrido</p>

El hogar será definitivo en el inicio del camino a la lectura en general, y la literatura en particular. Con una característica muy llamativa, las familias de las docentes y el docente entrevistados no pertenecen a la denominada cultura letrada, sino que su herencia cultural se ubica en las tradiciones orales, en la narrativa oral (Oralidad

⁶⁵ Sencillamente, no sabemos ni sabremos nunca si aprendemos la narrativa a través de la vida o la vida a través de las narraciones: probablemente las dos cosas (Bruner, 1997: 112).

es un soporte del saber de la memoria y la persuasión, según Chartier *El presente del pasado...*)

(P4)⁶⁶ *Y mi madre, ella es del Pacífico de Puerto Merizalde, muy interesante las historias que nos contaba cuando se iba la luz, y todas esas historias de allá del Pacífico, y yo le decía “Mamá, ¿eso está escrito en alguna parte?” Y ella me decía que no, pero lo contaba en forma como de cuento, así...*

(P5) *mi papá cuando estábamos pequeños y pequeñas, nosotros somos tres hermanos, cuando estábamos pequeños vivíamos en un sector mucho más humilde y se iba mucho la luz, entonces él se sentaba con nosotros en la cama, y se sentaba a contarnos historias y a cantarnos...*

(P2) *Otra cosa que hay que decir de mi vida como lectora es los cuentos de Melissa Sierra, narrados, no eran leídos, narrados a la una de la tarde en la Voz del Valle. Esos cuentos de Melissa Sierra eran narrados los cuentos tradicionales de los hermanos Grimm, la vida de Dominico, La Cenicienta...*

Otra faceta en el aprendizaje de la lectura tiene que ver con una motivación personal que lleva a las personas a “desear” hacer eso (leer) que otros hacen o a ser precoces y aprender antes de llegar a la escuela.

(P1) *Y yo me formé en una escuelita rural, en el campo, ¡muy linda la escuela!, yo estudiaba hasta segundo todo el día, Entonces en la casa no había posibilidad de comprar... a uno no le pedían libros, sino solamente los cuadernos, el lápiz y ya, vaya y vuelva y... pero a mí me empezó a llamar la atención era de ver que las profesoras leían, y yo decía: pero si ellas leen yo tengo que aprender a leer*

Un último aspecto sobre este aprendizaje, su función de sustitución de afectos, como en el caso del docente al que su padre le deja, antes de emigrar a otro país, la colección de cuentos de *Condorito*, una publicación de gran acogida en Sur América **(P3)**. O la profesora **(P4)** motivada por el padre de su hijo a ser una lectora voraz.

La expresión **por una profunda motivación personal**, resumiría las respuestas de los docentes a la pregunta *¿Cómo aprendiste a leer?*

2. Sobre personas importantes en este aprendizaje.

⁶⁶ Este código identifica a la informante de quien se toma la cita. Tenemos seis, en este orden: **P1, P2, P3, P5, P6.**

Familia:

- madre****
- padre ***
- abuelos *
- hermanos*

Afectos y otros:

- Profesores ***
- Amigos**
- Pareja *

Tabla 16. Categorías del tema *Personas importantes en el aprendizaje de la lectura*

Temas	Categorías codificadas
Personas importantes en este aprendizaje (PI)	PI1. Hogar se inicia la lectura y la lectura literaria PI2. Personas transmiten cultura oral PI3. Algunos docentes con nombres concretos PI4. Los libros sustituyen la ausencia de personas

La palabra que resume este apartado son **afectos**. En el hogar, especialmente la figura de la madre, será transcendental en la formación lectora. El círculo familiar recurre a diferentes estrategias y cánones para entretener a los niños y niñas de la casa, y así, consciente o inconscientemente, se irán perfilando los futuros lectores. Tienen una fuerte presencia las narraciones orales o las lecturas de literatura popular como cómics, revistas, historias de vaqueros...

(P6) En casa había best sellers y revistas de Selecciones

(P5) mi mamá si era una lectora un poco más formal, mi mamá le gustaba mucho leer literatura juvenil; por ejemplo, yo recuerdo que mi mamá una vez nos compró un librito a mí y a mi hermana de Johanna Spyri que se llamaba Heidi, ese fue el primer libro que yo leí

3. Sobre lecturas significativas en la vida de los docentes, obtuvimos el siguiente cuadro

Tabla 17. Lecturas significativas para los docentes

LECTURAS SIGNIFICATIVAS	NOVELAS/CUENTOS	HISTORIETAS	MÚSICA/OTROS MEDIOS	TRADICIÓN ORAL
P-1 LECTORA- PROFESORA INNOVADORA	<ul style="list-style-type: none"> • Corazón • Los tres mosqueteros • El conde de Montecristo • Edipo rey 		<ul style="list-style-type: none"> • Serie televisión <i>Marco</i> • Cine <i>Edipo Rey</i> 	Historias de arrieros (abuelos)
P-2 LECTORA OMNÍVORA	<ul style="list-style-type: none"> • Corazón • La cabaña del tío Tom • Corín Tellado • Papillon • El señor de los anillos • Resurrección • Ana Karenina • María • Capitán Ala triste • Territorio Comanche • El Quijote • Edgar Allan Poe • Herman Hesse • Dostoievsky 		<ul style="list-style-type: none"> • Salsa • Tango • Corridos mexicanos • Cine 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuentos Melisa Sierra (Radio) • Radio novelas
P-3 LECTOR APASIONADO	<ul style="list-style-type: none"> • Cuentos infantiles. Disney • Rafael Pombo • Jairo Aníbal Niño • Por todos los dioses • Crónica de una muerte anunciada • La hojarasca • El amor en los tiempos del cólera • ¡Qué viva la música! 	<ul style="list-style-type: none"> • Condorito (Padre) • Supermán • Kalimán • Memín 		
P-4 LECTORA ENAMORADA. TRANSMISORA	<ul style="list-style-type: none"> • Memorias de doña Eulalia de Borbón • María • La hojarasca • Mientras llueve • Cómo una novela 	Revistas de alquiler		Historias del Pacífico (Madre) Lecturas orales (hermanos)
P-5 LECTORA	<ul style="list-style-type: none"> • Heidi • Robinson Crusoe • Veinte mil leguas 	Kalimán Memín	Canciones (Padre)	Historias (Padre)

ENCANTADA	<ul style="list-style-type: none"> • de viaje submarino • El diablo de la botella • Tom Sawyer 			
P-6 LECTORA ALEGRE	<ul style="list-style-type: none"> • Best Sellers 	Revistas Selecciones		

Tabla 18. Categorías del tema *Lecturas significativas*

Lecturas significativas (LS)	LS1. Canon personales híbridos LS1.1. Novelas y cuentos LS1.2. Historietas LS1.3. Música y otras expresiones artísticas LS1.4. Tradición oral Tipos de lectores (LP) Lectora-profesora (LO) Lectora omnívora (LA) Lector apasionado
------------------------------------	---

En cuanto a las lecturas significativas, podemos afirmar que las docentes y el profesor elaboran sus **cánones personales**, que se caracterizan porque en ellos se cruzan la lectura de obras literarias tradicionales con la lectura de literatura popular como historietas, revistas; pero en este cruce aparecen otras expresiones artísticas como la música y las tradiciones orales, que educan al futuro lector, en este sentido es un canon híbrido.

Ciertos grupos son imprescindibles para incorporar a los docentes al mundo lector: en primer lugar la familia, también organizaciones como el Círculo de Lectores, las bibliotecas escolares y barriales, los puestos de alquiler de revistas en los barrios y los lugares donde se encuentran los antiguos librerías de la ciudad de Cali.

(P3) recuerdo muy bien y pues teniendo en cuenta que estaba aprendiendo a leer, entonces los textos que más tenía a la mano eran esos, algunas, digámoslo así, caricaturas populares, ¿sí?, que fueron las que básicamente me ayudaron a adquirir una necesidad, diría yo, por la lectura

(P2) La radio fue muy importante para mí como en la formación como lectora, porque había por ejemplo eso de los cuentos de la una, más adelante las radionovelas: Arandú,

Calimán, La ley contra el hampa... entonces yo era asidua de todo ese mundo y era por las historias; los corridos mexicanos, eh las canciones de salsa que contaban historias las de Rubén Blades, de lo de Henry Fiol, eso cuenta historias, tangos, yo casi que era una cosa por las historias contadas y no importaba mucho el formato

En esta parte de la elaboración del instrumento de análisis, hemos identificado y clasificado a los docentes en categorías de lectores y lectoras. A algunas el trabajo con las lecturas en clase contribuye a su afirmación como docente que forman en actitudes y valores. Otra expresa su pasión a través del consumo frenético de todo tipo de obras literarias u otros discursos artísticos. Y algunos son lectores que manifiestan que leer es una actividad necesaria y adictiva. Los dos últimos tipos de lectores son egresados de un Programa de Licenciatura en Literatura.

En las intervenciones de dos docentes, la práctica literaria está menguada por la práctica docente, ante todas son profesoras, formadoras de valores y actitudes. Sin querer decir que dejan de fomentar la lectura en sus clases.

(P3) porque ya la literatura se convierte es en una pasión para uno, y así como para alguien no puede vivir sin eh... digamos que se convierte en un vicio la literatura, que uno se vuelve... una necesidad de leer constante y por lo menos yo tengo, yo sé que generalmente a las personas que nos gusta leer vemos un texto por ahí y queremos acercarnos, así sea absolutamente ajeno a nosotros, pero entonces uno como que siente esa inquietud por mirar que libro es, qué texto es, o leer cualquier cosa que vea por ahí; la literatura se la empieza a convertir en algo obsesivo a uno

(P1) me parece que la parte vivencial es como la forma más práctica de que el alumno ¡aprenda! Y donde haya un intercambio entre él y los compañeros hay una forma de ser más crítico, que si yo me pongo y le digo a un niño: bueno te vas a leer este libro y me presentas un resumen, él lo va a ser bajo una ¡presión!

4. Lecturas rechazadas por los docentes

- Superación personal
- lírica,
- obras literarias *Montaña Mágica, María, Divina Comedia*
- Ninguna en especial

Tabla 19. Categorías del tema *Lecturas rechazadas por los docentes*

Lecturas rechazadas LR	<p>LR1. Superación personal</p> <p>LR1.1. Horizontes lectores estrechos.</p> <p>LR1.2. Poca complejidad de los problemas humanos que se tratan</p> <p>LR2. Obras clásicas</p> <p>LR2.1. Ausencia de repertorios comunes entre los textos y los lectores</p>
-------------------------------	--

Las lecturas rechazadas son pocas, algunos docentes no recuerdan ninguna en especial o se demoran en responder a la pregunta. Pero si hay tres géneros que se identifican con claridad. Los libros de superación personal, la lírica y obras literarias consideradas clásicos de la literatura como *La Montaña Mágica*, *María* y *La Divina Comedia*. Las razones que se aducen para este rechazo son, resumiendo, que no hay una conexión ya sea por motivación y empatía, o poca madurez para responder a las exigencias cognitivas y lectoras de ciertas obras clásicas.

En últimas, o los horizontes lectores son más amplios que la propuesta de los libros, como en el caso de las obras de superación personal, o los horizontes son estrechos para abordar textos clásicos y de lectura compleja. Sintetizando, diremos que **las lecturas rechazadas son poco significativas para las biografías lectoras**

(P4) un libro que yo rechacé en algún momento fue la Divina Comedia por el volumen, porque una compañera María del Socorro Viveros con la que mantenía, me decía este libro es muy bueno, yo le decía “Nooo, ese libro quien se lo va a leer, eso no se lo lee nadie y ese lenguaje menos”

5. ¿Cómo influyó la escuela en la formación lectora y docente?

- La decisión de ser docente es más una vocación que se perfila desde muy joven.
- Otras personas, a la manera de un espejo, contribuyen a reforzar esta elección de vida profesional.
- La escuela como institución juega un papel en la formación lectora. Pero muchas veces a través del currículo oculto: compañeros, profesor que le gusta el cine, libros prestados en la biblioteca escolar.
- Es una influencia que desborda el área de lengua castellana.

- La universidad perfila definitivamente a las personas como lectores y docentes.

Tabla 20. Categorías sobre el tema *Influencia de la escuela en la formación lectora y docente*

Influencia de la escuela en la formación lectora y docente ELD	<p>ELD1. La decisión de ser docente vocación que se perfila desde muy joven</p> <p>ELD2. Profesoras contribuyen a reforzar esta elección de vida profesional</p> <p>ELD3. Institución escolar y formación lectora, a través del currículo oculto</p> <p>ELD4. La universidad perfila definitivamente a las personas como lectores y docentes</p>
---	--

(P1) Cuando ya me mandaron a las prácticas ya vi que sí me gustaba, entonces como que le sentí el amor por mi profesión y ahí descubrí todo, y siempre me daban Sociales o Español, de allí empezó el amor, digamos, por mi trabajo más... ya cuando hice mi licenciatura encontré una profesora y ella nos enseñó didáctica de la lengua materna ¡en una forma! que yo nunca creí que una profesora de... ya una persona tan preparada llegase y nos pusiese a jugar como niños, entonces yo descubrí allí... fue en la universidad donde yo vine a descubrir que ¡de verdad, verdad! uno se tiene que salir del esquema tradicional para descubrir todos los talentos que tienen tus alumnos.

(P5) mi primer trabajo fue en una biblioteca, en una escuelita, estuve dos años en esa biblioteca, entonces el trabajo con los niños, y con la literatura con los libros, esa fue como la base definitiva para yo tomar la decisión “yo quiero estudiar literatura”

M: Y la escuela y el colegio ¿fueron importantes para tu formación literaria?

La verdad, la verdad... no mucho. Yo de primaria, la verdad es poco lo que recuerdo. De bachillerato recuerdo a dos profesores. Una profesora de español, la verdad no fue muy significativa. Si hubo un profesor que tuve en grado once, fue un profesor que llegó reemplazando a otro, yo sí lo recuerdo a él porque era una persona apasionada de la literatura, y él nos leía mucho en clase...

El apoyo y el acompañamiento serán definitivos en la formación lectora de los docentes y en la elección de su profesión. Algunos recordarán a sus profesores y la formación que recibieron ya sea en primaria, bachillerato, incluso en la universidad.

Los docentes plantean que desde muy jóvenes descubrieron esta aptitud en ellos. Otras personas, a la manera de un espejo, contribuyen a reforzar esta elección de vida profesional. La escuela como institución juega un papel en la formación lectora. Pero muchas veces a través del currículo oculto: compañeros, profesor que le gusta el cine, libros prestados en la biblioteca escolar. Es una influencia que desborda el área de

lengua castellana. La universidad perfila definitivamente a las personas como lectores y docentes

Lectura literaria

Objetivo

Indagar sobre las estrategias didácticas a las que recurren los docentes para activar los repertorios lectores de los estudiantes

1. Criterios de los docentes para seleccionar el canon de lecturas literarias escolares

- Contemporáneos
- Acordes al manejo del vocabulario de los jóvenes
- Tener en cuenta gustos juveniles
- Utilizar otros libros con temas similares y más cercanos a los jóvenes
- Conocer y mirar gustos de los jóvenes, punto de partida para el trabajo literario
- Tener en cuenta a los estudiantes
- Éxito que los cuentos han tenido en otros espacios
- Canon heterogéneo.
- Canon que involucre al menos dos géneros
- Desmarcarse del canon, no ser tan catedrática
- Fusionar la literatura clásica con elementos cotidianos del mundo juvenil
- Desligarse del canon para visibilizar otras manifestaciones literarias
- Obra literaria invite a lecturas de otros géneros
- Apreciar variedad de estrategias narrativas
- Canon definido institucionalmente, con carácter orientador más que obligatorio
- No acoge el listado de obras de la institución, colegio tiene programa especial de inclusión
- Libertad para elegir, amparada en la Ley de Educación
- Criterio de la tradición, leer los clásicos. Si no es el colegio, entonces ¿dónde?
- A los estudiantes hay que persuadirlos de tener las bases literarias que de las obras consideradas clásicas
- Canon tradicional se evalúa en pruebas de Estado

- Construcción canon que contiene lo tradicional y obligatorio con lo contemporáneo y dando libertad a los jóvenes. **Negociación.**

-

LECTURA LITERARIA

Tabla 21. Criterios para seleccionar el canon de lecturas escolares

Temas	Categorías codificadas
Criterios de selección del canon de lecturas literarias escolares CL	CL1 Intereses y gustos de los jóvenes CL2 Heterogéneos, flexibles e inclusivos CL3 Libertad para elegir, amparada en la Autonomía educativa CL4 Obras clásica como fundamento de la formación literaria CL5 Variedad en géneros y estrategias narrativas CL6 Obras contemporáneas

(P6) El eco... el éxito que hayan tenido en otros espacios. Algunas lecturas son “obligadas” por ejemplo El lazarillo... el Quijote hay que convencerlos de que deben tener una base literaria.

(P5) Yo lo que he intentado hacer es conocerlos mucho, mirar sus gustos y a partir de ellos intentar trabajar. Por ejemplo, en octavo si sigo con el caso de octavo, en segundo período también trabajo la estructura narrativa, entonces yo intento que no sea tan teórica y lo que intento es trabajar a partir de historias, historias del barrio, para no dejar tampoco a un lado la literatura clásica, por llamarla así, intento hacer fusiones⁶⁷. ¿Cómo así fusiones? Por ejemplo, hace como dos semanas les leí a ellos un texto que se llama Caperucita Roja y otras historias perversas, creo que es de Triunfo Arciniegas, entonces la idea es motivarlos para que ellos construyan historias, pero a partir de sus vivencias, invitarlos a que hagan por ejemplo: inversión de roles; invitarlos a que se salgan siempre de la historia típica, a que escriban historias no sólo pensando en un cuento sino también en una canción, a ellos les gusta mucho la música y eso los motiva mucho. Pues la verdad intento utilizar elementos como muy cotidianos de la vida de ellos, que no sea como aspectos tan formales como traer un libro entero y vamos a leerlo porque esto es literatura.

Las respuestas a la preguntas sobre los criterios que se tienen para elegir las obras del canon escolar, indican que los docentes tienen muy en cuenta los **gustos o preferencias** de los estudiantes. Pero sin olvidar que existe una literatura clásica o tradicional, que el estudiante debe al menos conocer ya sea para una adecuada

⁶⁷ El subrayado es nuestro.

formación lectora o por las pruebas obligatorias que debe presentar al finalizar el bachillerato.

Como se ha mencionado en otros apartados (Cfr 150) la legislación educativa en Colombia, permite la Autonomía Escolar, lo que se traduce en un currículo adaptado a las necesidades del entorno escolar y sus estudiantes. Por esa razón una de las docentes define su canon escolar como ‘**fusiones**’ de géneros literarios, intertextualidad entre diferentes manifestaciones artísticas que se funden con las lecturas literarias (música, cine, teatro,) para ampliar el concepto sobre la lectura.

Así cada docente construye su canon, pero con directrices mínimas que están indicadas especialmente en los Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje del año 2006. Una cierta manera de valorar a los estudiantes, una legislación educativa abierta y la formación del profesorado, producen cánones heterogéneos, flexibles e inclusivos.

2. Objetivos de la formación literaria (fines, ideales, propósito...)

- Lograr en los estudiantes más conciencia de la identidad nacional, rescatando nuestra verdadera cultura e historia. **Visibilizar**
- Lograr despertar conciencia en los estudiantes, para que descubran quienes son a través de la literatura
- Descubrir y potenciar los talentos que cada estudiante tiene
- Que los estudiantes accedan a la literatura
- Ligar desarrollo de las competencias con motivación hacia la lectura
- Mediar entre la realidad y los textos, para que las estudiantes se acerquen a las obras literarias
- Que los chicos y chicas organicen su pensamiento. “Estructurar su mente” (cognitivo)
- Desarrollo de las competencias, entre las cuales estaría la literaria
- Ir más allá de lo inmediato
- Los muchachos puedan leer otras cosas, saber que existen otros mundos, ir más allá de lo inmediato, de sus duras realidades... experimentar que el arte y la literatura es transformación

Tabla 22. Objetivos de la formación literaria

Temas	Categorías codificadas
Objetivos de la formación literaria (fines, ideales, propósitos) OFL	OFL1 Mediación docente para que los estudiantes se acerquen a la literatura OFL2 Lograr despertar conciencia en los estudiantes

	OFL3 Que los estudiantes vayan más allá de lo inmediato OFL4 Desarrollo de competencias cognitivas
--	---

(P2) que la literatura les permite vivenciar otros mundos, eso me parece muy importante, les permite ver otras cosas, conocer otras realidades y eso les permite tomar distancia de su mundo, cuando ellos pueden ver a través de la literatura otros mundos pues pueden empezar a entender el... y a tomar distancia de las realidades que son muy duras, son muy duras, aquí la realidad de los muchachos es muy dura

(P3) entonces digámoslo así, tratar de mediar entre la actualidad entre nuestra realidad y los textos me ha sido muy benéfico, pero mi intención siempre es que ellas se acerquen al texto, pero ya digámoslo así internamente, porque no todo el mundo tiene la misma disposición hacia la lectura, uno encuentra estudiantes que finalmente satisfacen nuestros intereses como docentes y con esas estudiantes uno maneja otra información de texto, sugiere textos, recomienda...

(P4) pero siempre es como como que los muchachos ¡despierten!, es como generar en ellos una conciencia de quiénes son, a través de la literatura. Y hay obras que yo las hago con la ¡intención! como con una intención, que ellos ¡sí! que ellos se ¡despierten! eh Mio Cid de pronto una injusticia por ahí, sí, un bochinche, un problema que hubo, una mala interpretación, ¿cómo puede pasar eso ahora? Y cómo también la gente se puede defender, porque yo creo que a través de la literatura, la gente se puede defender.

Más que objetivos, los docentes pretenden con la formación literaria alcanzar unos propósitos y metas, que no tiene la inmediatez del corto plazo. No expresan en sus discursos fines meramente cognitivos o académicos, buscan generar actitudes que trasciende la vida de los jóvenes, por ejemplo: defenderse, ir más allá de lo inmediato, lograr despertar conciencias, visibilizar acontecimientos que nos han dado identidad.

Por otro lado, se hace énfasis en la importancia de la mediación docente entre la lectura y las competencias lectoras de los estudiantes, una de cuyas facetas es la formación literaria.

3. Formación lector literaria de los jóvenes (didáctica de la literatura)

- Más que el libro, es lo que la maestra haga con el texto
- Como estrategia didáctica adoptar un discurso favorable, entretenido
- Maneras de contar las historias
- En el trabajo con la literatura es importante la manera de llegar, lo que se les vende a los chicos

- Mostrarse como una persona interesada en los estudiantes para crear relaciones, antes de empezar el trabajo académico
- Uso de palabras claves que impacten a los estudiantes
- Leo mucho en clase, dejo poco para leer en casa
- Lectura en el colegio, no en la casa
- El texto literario en clase sea más para apreciarlo y disfrutarlo
- Texto literario, pretexto para los otros contenidos
- La comprensión de lectura no es solo leer, es entender y expresarlo con las palabras
- Fundamental la producción de los estudiantes
- Usar las imágenes para interpretar las lecturas literarias
- Relacionar los textos literarios con los acontecimientos actuales y desde allí producir
- Construir relaciones entre la cotidianidad y los libros leídos en clase
- Compartir prácticas y gustos juveniles como la redes sociales, desde allí realizar la mediación docente entre las obras literarias y la actualidad
- Crear el diálogo entre los intereses sociales de los estudiantes y los contenidos de las obras, que trasladen sus inquietudes a otras épocas. **Acerca la obras. los textos no son tan reglamentarios, sino que es un documento más dentro de la clase.**
- Partir de los que los jóvenes conocen
- Tener en cuenta el contexto literario en el que viven los jóvenes
- Acercar el mundo juvenil a la historias que se cuentan las obras literarias, y así que los chicos comprendan
- Tradición oral componente fuerte entre los estudiantes, se debe aprovechar en la literatura
- Vivencia como la forma más práctica para aprender
- Complementar las lecturas con otros autores y tipos de textos las motiva para leer
- Partir de un texto para promover otro
- Mostrar la clase más como un espacio donde se comparte, más que como un espacio donde se promueven actividades
- Intercambio entre compañeros, formación crítica frente a las lecturas
- La literatura sirve para debatir
- Deseo que los muchachos conozcan la historia a través de la literatura

- La lectura simultánea de un canon tradicional y canon propuesto por los estudiantes permite formar en competencias lectora y literaria
- Leer cuentos, textos más largo son más difíciles de leer
- Más que leer la *Iliada* o *La Odisea*, mejor estrategia conocer ciertos mitos griegos
- Leer fragmentos de las obras u otras adaptaciones

Tabla 23. Categoría del tema *Didáctica de la literatura*

Temas	Categorías codificadas
Didáctica de la literatura DL	<p>DL1 Docente como mediador debe acercar las obras literarias al mundo de los jóvenes</p> <p>DL2 Actitud y el trabajo del docente con los textos literarios influye en la recepción literaria</p> <p>DL3 Un trabajo con el texto literario abierto más allá de interpretaciones canónicas</p> <p>DL4 Los textos literarios son para disfrutarlos y producir a partir de ellos</p> <p>DL5 La clase de literatura un espacio de diálogo y debate</p> <p>DL6 Lecturas en clase de textos cortos</p> <p>DL7 La lectura literaria forma y fortalece las competencias lectoras</p>

(P6) Es importante la manera de llegar, lo que se les vende a ellos.

(P1) que no les gusta leer ¡no! No están bien motivados para una lectura, o sea los muchachos hay que meterlos en el cuento, pero como los mete, eso depende de tu estrategia como profesor

(P3) yo siempre he sido una persona que he tratado de que mi discurso sea un discurso favorable, sea un discurso entretenido, entonces yo generalmente hago comparaciones entre mis maestros y entre lo que yo pueda desempeñar, entonces por lo menos, yo he hallado en este género de la narración oral del stand comedy, ¿sí?, unos elementos valiosísimos el hecho de hablar y moverme, de hablar y caminar, de gesticular, de imitar, entonces eso me ha sido, digámoslo así, muy provechoso en cuanto a que llama la atención de las estudiantes y que a través de un ejemplo de la cotidianidad terminamos incluyéndonos en la historia del libro o en la temática, entonces si vamos a hablar de la locura, yo tomo un ejemplo de la cotidianidad y terminamos aterrizando en el personaje o en el libro, pero entonces como una estrategia... para llamar la atención, para obtener la atención para que las estudiantes, en este caso, encuentren

simpatía con la clase, para mostrar la clase como algo que se comparte más que un espacio donde se promueven actividades, eso me ha sido muy valioso, pero finalmente todo va enfocado hacia el estudio de la obra, ¿no?, todo va enfocado hacia el estudio de la obra.

En este apartado destacamos aquellas opiniones y creencias de los docentes sobre la didáctica que aplican cuando persiguen la formación literaria de sus estudiantes. En primer lugar, destacan la actitud que el profesorado asume; algunos se refieren a “manera de llegar” “estrategia”, como motivador principal para la lectura.

Resaltan la importancia de la apertura. Abrir los libros a múltiples interpretaciones: disfrutarlos y producir; relacionarlo con otros discursos, como dice un docente: “Acerca la obras. Los textos no son tan reglamentarios, sino que es un documento más dentro de la clase” Y también la apertura del aula, más un centro de diálogo y debate, que un lugar para aprender algo ya establecido de antemano.

En esta parte de la entrevista, varios docentes han insistido en leer, preferiblemente, los cuentos o fragmentos de las obras; en todo caso textos cortos. Tienen un mayor impacto. Al lado de esto, tres docentes insiste en hacer la lectura en clase, esta actividad al menos garantiza que los chicos hagan este ejercicio en el colegio. Un par de docentes mencionan como preocupación que los chicos no tienen contacto directo con el libro impreso, el material que manipulan son las fotocopias.

4. **Cuentos y novelas del canon escolar:**

A continuación los títulos de las obras literarias que los docentes leen y trabajan con sus estudiantes.

Tabla 24. Lecturas del canon escolar

DOCENTE	CUENTOS	NOVELAS
P1		El coraje de vivir Corazón El Alférez Real
P2	Un regalo para Julia Es que somos muy pobres Diles que no me maten El hombre muerto Negocios de Dick Tracy en Siloé Antología de textos de terror	Por favor, vuelve a casa Naves negras ante Troya. Adaptación de la Iliada El valle de los cocuyos

P3	Cuentos de Cortázar	El Quijote Delirio La loca de la casa Por todos los dioses
P4	Mitos y leyendas	Cien años de soledad Popol Vuh Mío Cid Odisea Ilíada Lazarillo de Tormes
P5	Caperucita Roja y otras historias perversas El ahogado más hermoso del mundo Mito de medusa	Mío Cid. Fragmentos
P6	El atravesado Mitos Robert Graves El llano en llamas Cuentos Asimov Policíacos	Ulises (caricatura) Lazarillo El Quijote (capítulos)

Como se puede apreciar la relación de títulos que constituye este específico canon de un grupo determinado de docentes es diverso en cuanto a los subgéneros narrativos de ficción que se leen: cuentos y novelas entre los que se destacan los policíacos y de ciencia ficción. En cuanto a los tipos de narración se hacen lecturas de narraciones épicas, mitos y leyendas. Hay presencia de los autores clásicos tradicionales como Homero y Cervantes; y de los clásicos contemporáneos con una presencia significativa de las obras de García Márquez. Este canon es flexible en cuanto combina lecturas de adaptaciones de las obras, ya sean actualizadas en formatos como la caricatura o en reescrituras donde los personajes son cercanos a la época de los lectores. El canon recorre distintas épocas y geografías; en los primeros grados de la educación básica secundaria recurre a la literatura juvenil con títulos como *Por favor vuelve a casa* y *El valle de los Cocuyos*.

5. Formas de evaluación de las lecturas realizadas

- Recrear la obra a través de producciones escritas

- A partir de la actualización del texto literario se elaboran textos escritos donde se aprecian competencias en argumentación y asociación de ideas
- Evaluación que tiene en cuenta el desarrollo de las competencias interpretativas, argumentativas y propositivas. ICFES⁶⁸
- Tener en cuenta la producción textual
- Valorar cualquier comentario que las estudiantes hagan de las obras
- Evaluación de las exposiciones de los compañeros
- Texto literario es el pretexto para desarrollar otros contenidos del área
- A través de representaciones se recrean los textos
- Se evalúa los procesos y la participación
- La preparación para la evaluación ICFES⁶⁹ motiva a la lectura de las obras literarias
- Obligación evaluar siguiendo el parámetro de las pruebas ICFES
- No se evalúa si leyó o no leyó el texto
- Lectura por capítulos

Tabla 25. Categorías del tema *Formas de evaluación*

Temas	Categorías codificadas
Formas de evaluación de las lecturas realizadas FE	<p>FE1 Textos escritos donde se aprecien competencias lecto – literarias</p> <p>FE2 Otras actividades de interpretación y recreación de los textos</p> <p>FE3 Se evalúan los procesos y la participación</p> <p>FE4 ICFES marca parámetros para la evaluación</p>

(P6) *Evalúo los procesos, la participación. En la programación tengo un tema literario que se trabajará*

(P2) *por ejemplo, ahorita que leímos algunas cosas de Naves negras frente a Troya de la Iliada, lo que yo hacía como evaluación de la lectura, fue hacer un texto en que ellos pues empezamos a mirar a Ulises, pues vimos la película, leímos un capítulo de Naves negras frente a Troya, entonces decía bueno, pero qué sentido tiene toda esa guerra, no, y empezábamos a mirar la guerra ahora y la guerra entre pandillas, ¿cuáles son los héroes ahora? ¿Qué pasa con las mujeres en esta guerra en Troya y qué pasó con Griselda, con la mamá de Héctor? entonces, bueno vamos a escribir un texto sobre nosotras o desde nuestra realidad en el barrio, en esas guerras de pandillas, qué pasa con las mujeres, entonces, cómo traerlo y actualizarlo y a partir de ahí producir, pero*

⁶⁸ Instituto Colombiano para la evaluación de la Educación, adscrito al Ministerio de Educación Nacional.

⁶⁹ Pruebas de estado que el estudiantado colombiano debe presentar al finalizar la Educación Media.

yo ¿qué evaluó allí? Evaluó que hace un texto argumentativo, que hace unas asociaciones con el texto, que utiliza los recursos que hemos trabajado en el aula, pero no si leyó o no leyó el texto, no. La literatura es más, en mi caso, es más como un pretexto, como algo que me sirve para...

La evaluación es concebida más como un proceso que tiene su mayor expresión en los textos escritos que producen los estudiantes o en las recreaciones que hagan de las obras, ya sea a través de dramatizaciones u otras estrategias.

Una docente señala que la obra literaria es un pretexto para desarrollar los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2006) que corresponden a: producción textual, comprensión e interpretación textual, medios de comunicación y otros sistemas simbólicos y ética de la comunicación. Un profesor reconoce que es más su deseo y pasión porque sus estudiantes se acerquen a la literatura y a los libros, que las exigencias que se requieren para aprobar el área. Dos de los docentes mencionan como pauta de evaluación la misma preparación que los estudiantes deben tener para presentar las pruebas de estado ICFES. Esta obligación de todo joven colombiano/a al finalizar el bachillerato, guía buena parte del trabajo con la lectura y la literatura en el aula.

6. *Cómo te sientes como profesora de literatura*

- Experiencia bonita porque se descubrieron talentos
- Logro de resultados satisfactorios
- Satisfecha cuando los estudiantes por propia iniciativa compran libros
- Me siento muy competente, por el baje de lecturas que se tienen
- Muy satisfecho con la profesión, esta actitud ayuda para escuchar a los estudiantes
- Convencida de que puedo trabajar en el área
- Vivir con alegría, los chicos acceden a la literatura
- A veces tristeza por: desmotivación hacía la lectura de los estudiantes, críticas de los compañeros
- En algunos momentos bien porque los estudiantes se sienten conectados con el trabajo de clase
- En otros momentos “siento que estoy perdiendo el año” no hay conexión, por lo catedrático de las clases y porque son más importantes los macro proyectos de la institución

- Creo que la literatura transforma la vida

Tabla 26. Categorías sobre el tema *Sentimientos de los docentes*

Temas	Categorías codificadas
Cómo te sientes como profesora de literatura S	<p>S1 A nivel profesional y personal satisfacción por el trabajo que se desarrolla</p> <p>S2 Algunas veces es desalentador el poco interés que los estudiantes tienen por la clase</p> <p>S3 Alentador cuando los estudiantes logran resultados satisfactorios o demuestran interés por las lecturas</p>

(P4) Entonces, uno a veces se siente triste, la mayor tristeza es mirar de pronto ellos como una obra literaria que es buena y es para su crecimiento, de pronto ellos la ven cara, en costo..._Satisfacciones, cuando uno ve un muchacho que dice, “Huy profesora, me compré este libro”

(P6) Lo vivo con alegría, ya que ellos acceden a la literatura

En término generales, las docentes expresan un grado alto de satisfacción con su trabajo, ya que poseen una formación muy profesional, ven logros en sus estudiantes o manifestaciones de interés por las lecturas. Un par de profesoras consideran que la literatura sirve para transforma la vida. Los docentes creen en la literatura como una expresión valiosa del ser humano y consideran que vale la pena leer los libros.

Un par de docentes expresan un sentimiento ambivalente, se sienten bien y reconocen algunos logros. Pero las actitudes de los jóvenes las hacen ser pesimistas, están más interesados por otras expresiones de la cultura de masas, que en la lectura. O una docente a veces no encuentra la didáctica adecuada para llegar a jóvenes marginados que viven realidades cotidianas de violencias, dice: “soy muy catedrática”

Respuesta de los estudiantes

Objetivo

Explicar las opiniones y creencias que tienen los docentes sobre la recepción lectora de sus estudiantes

1. Qué tipo de trabajo realizan los estudiantes con las lecturas

- Traen al contexto actual las obras
- Contemporizar los textos a través de la escritura
- Comparar su realidad con la de los personajes literarios
- Intercambios para actualizar los textos
- Contextualizar la lectura en su realidad
- Recogen historias de barrio para trabajar narrativa
- Escuchan canciones y las analizan para relacionarlas con lo literario
- Trabajan aspectos cotidianos de sus vidas para salirse de la formalidad literaria
- Trabajar cómics de obras clásicas, acerca mejor a los estudiantes a este tipo de textos
- Lectura por capítulos
- Más que leer toda la *Ilíada* u *Odisea*, lectura de algunos mitos
- Lecturas en clase y se sugieren lecturas para la casa
- Lectura en clase
- Talleres de lectura sobre el libro
- Lectura en el colegio
- Talleres. Trabajos en grupos: tiras cómicas
- Actividades de interpretación de los textos: títeres, dramatizaciones
- Dibujar a partir de las lecturas
- Dramatizaciones obras
- Escriben textos para enfrentar momentos críticos de sus vidas
- Producciones escritas
- Responder evaluaciones escritas
- Ubicación del contexto histórico
- La docente explica la cronología de las obras clásicas

Tabla 27. Categorías sobre el tema *Trabajos de los estudiantes*

Temas	Categorías codificadas
Qué tipo de trabajo realizan los estudiantes con las lecturas	TL1 Lecturas en clase: capítulos y talleres
TL	TL2 Traer al contexto actual las obras
	TL3 Establecer relaciones intertextuales

	TL4 Recreación de los textos literarios TL5 Escritura a partir de los textos literarios
--	--

(P4) *cuando trabajamos el año pasado ¡La Celestina!, el ver esa época del oscurantismo, porque se utiliza hoy la palabra Celestina, quiénes son las celestinas de hoy, y algo muy interesante es que yo les digo a ellos, bueno vamos a conocer ese contexto, el aspecto histórico y vamos a traerlo al contexto actual a ver qué pasa ahora, ¿qué pasaría si le Celestina estuviera a esta hora? ¿Qué pasaría si ustedes estuvieran en una hoguera y los quemarán? Usted se dejaría quemar, que están los derechos y no sé qué más. Usted sabe por qué tanto libro anónimo, por qué apareció por ahí el manuscrito de determinada obra.*

(P5) *entonces horita entramos a hablar ya de la novela como tal y del Renacimiento y el Barroco y ya empezamos a hablar del Quijote. Yo he intentado hacerlo a partir de la base de una caricatura... Hubo un día en que yo estuve buscando en internet, y me encontré una imagen, un dibujito de un niño vestido al estilo punk, y el niño está recitando, leyendo una hojita y en esa hojita dice "En un lugar muy cool llamado La Mancha..." Entonces a mí me pareció ¡genial! para motivar a los muchachos y a partir de allí trabajar El Quijote, entonces aunque parezca chistoso esa imagen me ha servido para eso. Entonces, por ejemplo yo el año pasado les propuse a los muchachos porque no intentamos... aunque la verdad no alcancé a hacerlo, pero la propuesta fue pedirles primero, intentar leer un fragmento y luego intentar ese fragmento escribirlo de esa manera, como trayéndolo al mundo contemporáneo, a ellos les gustó aunque lamentablemente no alcanzamos a hacerlo, pero yo tengo ese proyecto también este año con los nuevos chicos de décimo. Vamos a ver cómo me va*

(P6) *Por ejemplo, el Quijote lo leímos por capítulos y ellos elaboraron tiras cómicas.*

El trabajo que se efectúa con las obras es fundamentalmente de contextualizarlas en las realidades actuales de los jóvenes, como una manera de acortar la distancia temporal y cultura, especialmente con las obras clásicas. Pero también como una forma de encontrar empatía entre el mundo juvenil y el literario.

Las obras son recreadas por medio de dramatizaciones, puesta en otros formatos como los cómics, se producen textos escritos o dibujos. También se establecen relaciones con la música, que tanto gusta y disfrutan los jóvenes. Una profesora tiene como actividad escolar recoger tradiciones orales del barrio, para que los jóvenes aprecien otras narrativas.

2. Cómo responde los chicos a estas lecturas

- Manifiestan entusiasmo por los temas de clase, pero el profesor primero les ha demostrado interés por contribuir a su buen desempeño académico

- Muy bien, si las lecturas responde a sus intereses y no se les impone
- A nivel escrito se aprecia que se apropian del lenguaje para hacer análisis
- En algunos espacios los temas que se trabajan y las lecturas los conectan
- La respuesta es positiva, pero se deben leer textos cortos
- A nivel oral, hacen pocas observaciones
- Buscan otros medios para conocer la historia (cine) y así no leer las obras completas
- Con apatía, puede ser por las clases catedráticas y no se generan espacio para que los estudiantes se expresen y cuenten

Tabla 28. Categorías sobre el tema *Respuestas de los estudiantes*

Temas	Categorías codificadas
Cómo responde los chicos a estas lecturas RL	<p>RL1 De manera positiva, siempre y cuando se haga un trabajo previo de estímulo hacia lecturas que les puedan interesar</p> <p>RL2 Conectan y se apropian de un metalenguaje literario con lecturas cortas</p> <p>RL3 Con poca motivación, prefieren otras actividades culturales</p>

(P3) Cuando las estudiantes de grado once saben que yo estoy muy interesado en que les vaya muy bien en el área de lenguaje, que por eso vamos a promover este tipo de ejercicios, pero no sin antes hablarles de que eh preguntarles qué quieren estudiar, cómo el área de lenguaje es necesaria dentro de ese puntaje que ellas deben tener para aspirar de pronto la universidad pública, pues digamos que todos esos temas son un preámbulo para el desarrollo del trabajo, ¿sí?, a partir de la estudiante, en este caso, en el caso de este colegio la estudiante a partir de allí se muestra mucho más dispuesta

(P5) bueno, pues yo soy muy sincera. Eh la verdad yo pienso que muchos de ellos no la reciben con mucho agrado. Yo diría que hay una parte que sí les gusta y hay otra parte que no les gusta ¿Por qué? En algunos momentos yo reconozco de que caigo en ser muy catedrática y en hablar mucho, ese es uno de los aspectos que yo sé que en muchos estudiantes causa apatía, a veces hablo demasiado, me emociono mucho y hablo y hablo y a la final no los dejo a ellos expresarse y que cuenten.

(P6) Sí les gusta leer cuentos y novelas, pero con una salvedad, presentarles textos cortos y si son largos leer sólo algunos capítulos.

Las respuestas de los chicos y chicas a las lecturas tienen mucho que ver con el manejo que los docentes realicen de sus clases: motivación, demostrar interés por sus asuntos, escoger lecturas que les agraden, no imponer. Muchas veces no se logran

colmar estas expectativas y se produce rechazo hacía las lecturas literarias y sus correspondientes actividades de clase. Pero las docentes asumen que es su responsabilidad: clases catedráticas, no logran conectar a los estudiantes con las lecturas.

Una docente comenta que los jóvenes participan poco en las clases, pero que al revisar los cuadernos, puede apreciar en los apuntes tomados que sí están atentos a lo que ella expone. Responden mejor a los textos cortos y es muy importante saber si la novela o cuento ha sido llevada al cine.

3. *Cuáles son las lecturas de mayor acogida entre los jóvenes*

- Los cuentos de Juan Rulfo (*El llano en llamas*).
- Cuentos policíacos y los mitos.
- Les gusta mucho la narrativa.
- Está de moda el género de vampiros (vampiresco)
- Libros sobre sicarios.
- *Corazón*.
- *El coraje de vivir* (Ayala Poveda).
- Cuentos de Jairo Aníbal Niño
- Cuentos de terror “**en términos de promoción de lectura uno con el terror “entra a matar”**”.
- *Por favor vuelve a casa* (Christine Nöstlinger).
- *Negocios de Dick Tracy en Siloé*.
- Libros sobre sicarios
- Más éxito con los cuentos, son cortos y cuentan una historia que se resuelve más rápidamente
- *Odisea* gustó mucho.
- Cuentos como *El atravesado* de Andrés Caicedo
- Mitos griegos.
- *El ahogado más hermoso del mundo* (G.G.Márquez)

Tabla 29. Categorías sobre el tema *Lecturas de mejor acogida*

Temas	Categorías codificadas
Cuáles son las lecturas de mejor acogida entre los jóvenes LJ	LJ1 Cuentos: terror y policíacos LJ2 Mitos LJ3 Best seller: vampiros, sicarios

(P1) *¡Les encanta! , les encanta por ejemplo Rosario Tijeras, les encanta Si tetas no hay paraíso, El cartel de los sapos, El capo. Pero ¿por qué? **Porque como primero la vieron, o sea se la metieron en imágenes televisivas, en donde muchos de los estudiantes se apropiaron de ese personaje “yo soy el capo, yo soy el que mando”***

(P2) *me gusta mucho que lean terror, pienso que con el terror uno eso... en términos de promoción de lectura uno con el terror “entra a matar”, eso los muchachos... yo he tenido experiencias en que los pelados no quieren parar de leer, los papás me llaman y me dicen “no puede dormir, ¿qué vamos a hacer? ¿Cómo es posible que le ponga a leer eso? Se quedó toda la noche leyendo y se amaneció” Por cierto, a mi eso me encanta porque ahí un como que agarra ¿no?... por ejemplo, yo leo una cosa que les gusta muchísimo, yo creo que es que me gusta mucho a mí, se llama Negocios de Dick Tracy en Siloé, ese es como un best seller, yo tengo a veces grupos muy duros y leo todo ese cuento y a partir de ahí contamos historias y ese va muy bien*

Los docentes tienen muy claro los gustos literarios de sus estudiantes: los cuentos de terror y policíacos ocupan un lugar muy especial. Reciben muy bien los mitos griegos. Estas historias manejan en el nivel del relato dosis fuertes de tensión y suspenso que hace que los adolescentes se involucren en la lectura de manera activa. También los jóvenes comparten el gusto por la literatura de vampiros, y en el caso particular de Colombia, hay una preferencia por lo que se denomina literatura de sicarios o sicaresca. Algunas de los títulos más famosos como *Crepúsculo* ha sido llevado al cine, lo que ha significado un mayor impacto en las preferencias juveniles. En Colombia las novelas sobre sicarios y el mundo del narcotráfico han servido como base para guiones de series de televisión de una altísima audiencia.

4. En tu institución cuándo te encuentras frente a un lector competente, crítico y creativo

- Ninguno de sus estudiantes tiene una competencia lectora que responda a un lector ideal o a alguien que está siguiendo un proceso:
- Algunos estudiantes les gusta la literatura, pero tienen un vocabulario muy básico
- Dificultades en comprensión y análisis

- Cuando los estudiantes identifican un circuito de lectura: quienes leen, cuáles son buenos libros, quien les puede asesorar en sus inquietudes
- Se interesan por leer más allá de la clase: prestan libros, asisten a bibliotecas, preguntan por las próximas lecturas
- Disposición positiva para la lectura, compromiso con la lectura más allá de la clase
- Cuando es capaz de retomar esa lectura y por ejemplo asociarlo con la situación que en este momento se esté viviendo en el país o en cualquier lugar del mundo
- Por los trabajos que realizan, ya sean exposiciones, trabajos creativos o de escritura.

Tabla 30. Categorías sobre el tema *Lector competente, crítico, creativo*

Temas	Categorías codificadas
En tu institución cuándo te encuentras frente a un lector competente, crítico y creativo LC	<p>LC1 Disposición positiva para la lectura, compromiso con la lectura más allá de la clase</p> <p>LC2 Cuando establece relaciones entre las lecturas y su contexto</p> <p>LC3 Ninguno de sus estudiantes tiene una competencia lectora que responda a un lector ideal o a alguien que está siguiendo un proceso</p>

(P1) Cuando es capaz, para mí, cuando es capaz de retomar esa lectura y por ejemplo asociarlo con la situación que en este momento se esté viviendo en el país, en cualquier lugar del mundo.

(P5) Yo la competencia literaria, yo la entiendo desde dos formas; la primera, el lector ideal, por ejemplo de que hablaba Borges, un lector que tenga todos los códigos y entienda absolutamente todo, de todo lo que se le está hablando y conozca de todo; y la otra como un proceso. En mi caso, la verdad hasta ahora yo no me he encontrado en el colegio ningún muchacho que tenga ninguna de las dos. Me explico, por ejemplo sí hay estudiantes muy pilos que les gusta leer, pero tienen muchos problemas, por ejemplo su vocabulario es muy básico, entonces en algún momento abandonan la lectura o no les gusta porque alguna X obra maneja un vocabulario que ellos no entienden, ese es uno por ejemplo. Otro es que hay otros estudiantes que tienen muchas dificultades a nivel de comprensión y análisis, les es difícil relacionar a veces ideas, párrafos o hay lecturas que trabajan anacronias y se pierden en la lectura; ese tipo de dificultades se encuentra uno. Aquí se le suma que en muchos estudiantes, en la gran mayoría la verdad hay mucha apatía, hay mucha apatía a la lectura, y yo he intentado como hacer un pequeño sondeo y ya me doy cuenta de qué es lo que pasa.

(P6) Por los trabajos que realizan, ya sean exposiciones, trabajos creativos o de escritura.

Los docentes definen al lector o lectora competente, pero reconocen que esto se presenta en pocos estudiantes. Algunas chicas que se interesan por otras lecturas y autores, otras valoran el objeto libro literario como un buen regalo de cumpleaños y recurren a su docente para que les recomiende títulos.

En todo caso, la competencia literaria también se materializa en procesos cognitivos como establecer relaciones con contextos históricos, actualizar las obras, principalmente. Los estudiantes también ponen a prueba su comprensión de lectura en la producción que realizan a partir de las obras; recrear las obras es una muestra de hacer cosas con los discursos literarios.

Resulta muy dicente el comentario de una profesora que define e identifica con toda claridad dos tipologías lectoras, se trata del lector ideal- sueño de cualquier escritor- y el lector que se encuentra en proceso –el que queremos formar los docentes para que algún día llegue a un estado de idealidad-. Esta docente no encuentra ninguno de los dos en sus estudiantes. Señala como causas un escaso vocabulario, carencias en el desarrollo de la comprensión lectora y la apatía de jóvenes hacia la lectura.

5. *Cuáles crees que son las posibles causas para que tus estudiantes aceptan o rechacen las lecturas literarias*

CAUSAS QUE EXPLICAN PORQUE LOS JÓVENES ACEPTAN LAS LECTURAS LITERARIAS

- Encontrarse con historias cortas con dibujos y que lleve a los estudiantes a la fantasía (**Ver Anexo 6**)
- Mejor y mayor recepción de las historias cortas y que se resuelven rápidamente
- Depende de la manera como la docente presente el libro y del trabajo que haga con él
- El docente debe observar gustos de los estudiantes y a partir de sus realidades trabajar
- Depende de la estrategia de la maestra, “meterlos en el cuento”
- Si realizan un trabajo a partir de la obra que los involucre (teatro, proyectos varios) que los ponga en movimiento

- Recepción positiva de géneros: terror, ciencia ficción, sicarésca, vampirismo... historias de gran tensión, identidad con personajes y muchas de estas novelas versiones televisivas y cinematográficas
- Que el docente sugiera o complete las lecturas de clase con otras, hace que las estudiantes tengan inquietudes por otros autores, ampliación de sus horizontes lectores

CAUSAS QUE EXPLICAN PORQUE LOS JÓVENES RECHAZAN LAS LECTURAS LITERARIAS

- En sus familias no encuentran apoyos
- Diferentes problemáticas:
 - Familiares
 - Deficiente acompañamiento
 - Edad de las jóvenes
 - Respuesta poco favorable a las lecturas literarias
- A los estudiantes les parece costosos los libros, aunque pagan lo que sea por otros productos de entretenimiento
- El texto literario no lo consideran una prioridad
- Poco interés por la literatura clásica (**Ver anexo 6**)
- La biblioteca era un lugar de castigo
- Los jóvenes son más visuales (televisión) o de otras “literaturas” (novelas de sicarios)
- Burla de los compañeros hacía los lectores asiduos
- Imponerles los textos y autores que nadie conoce:
 - Algunos rechazan la ciencia ficción porque dicen que eso es una mentira

En el siguiente cuadro se recoge una síntesis de las informaciones anteriores.

Tabla 31. Argumentos para aceptar y rechazar lecturas

Temas	Categorías codificadas
Cuáles crees que son las razones de la aceptación hacia la literatura A	A1 Mejor y mayor recepción de las historias cortas y que se resuelven rápidamente A2 Depende del trabajo que la docente realice con las obras literarias A3 Realizar trabajos donde el estudiante se

<p>Cuáles crees que son las razones del rechazo hacia la literatura R</p>	<p>involucre activamente</p> <p>A4 Cuando se hacen lecturas de géneros con los cuales se identifican: terror, sicarésca, ciencia ficción</p> <p>R1 Deficientes apoyos y acompañamientos</p> <p>R2 El texto literario no lo consideran una prioridad en sus consumos culturales y de entretenimiento</p> <p>R3 Ambiente social y escolar poco propicio a la lectura de textos literarios</p> <p>R4 Imponerles los textos y autores que nadie conoce</p>
--	---

(P1) *que no les gusta leer ¡no! No están bien motivados para una lectura, o sea los muchachos hay que meterlos en el cuento, pero como los mete, eso depende de tu estrategia como profesor*

(P2) *Mira, pero si depende de la pirueta que se haga, sí, sí. ¿Qué les gusta mucho leer? Les gusta Por favor vuelve a casa que es de la Otra Orilla, no recuerdo la autora, pero es la historia de una niña que se va de la casa a los catorce años y la hermanita empieza a contar la historia, y cuenta que su familia está dividida que ella tiene padrastro y la madrastra, el papá se casó con otra y entonces empieza a mostrar un árbol familiar pues, y la descripción de su hogar y todo, entonces ese libro causa... les gusta mucho, pero yo pienso que más que el libro es el trabajo y lo que haga la maestra con el texto...*

(P3) *Bueno, uno tiene que contemplar más que nada las diferentes problemáticas que viven los estudiantes hoy en día, desde su edad como tal hasta sus relaciones familiares, si, ese acompañamiento familiar que no siempre es el óptimo, si, esa constitución familiar que en muchos de los casos uno encuentra disfuncionales, entonces por lo menos yo siempre trato de buscar un unos elementos muy didácticos, de acuerdo al tiempo y a la edad*

(P4) *En un principio pues, cuando uno les dice, bueno vamos a leer Cien años de soledad, dejo las fotocopias en la secretaría, y cuando uno ve que solamente uno... la saco y los demás se le burlan, uno le da tristeza; es que no sé porque no les gusta leer eso, ¡claro! Porque como está la televisión y están las novelas de los traquetos y todo eso, porque ese es un problema serio, y ellos son... **estos muchachos son más visuales que...** ellos tienden a ser más visuales “veámonos la película” le dicen a uno... Y para mí fue una experiencia muy bonita, verlos a ¡todos! esos muchachos en movimiento y entonces todos ellos crearon el museo griego y entonces el museo griego ya fue el proyecto para la semana cultural y ya ellos allá tenían la espada, tenían la lanza con que mató el talón de Aquiles, otros tenían el pozo donde sumergieron a no sé quién, otros tenían el carro de Tespis, bueno ellos se las ingeniaron, yo quedé muy satisfecha*

(P5) Muchos de estos niños, son niños de madres cabeza de familia, la mamá se va todo el día a trabajar, los niños salen del colegio y la mayoría se van para la calle, la mamá llega tarde a dormir y al otro día a madrugar, entonces son niños que nunca han tenido desde la casa una persona que los motive, que los guíe, que les lea algo, son niños que no tienen acceso a libros porque la mamá a duras penas apenas tiene para conseguir la comida, mucho menos para conseguir un libro. A parte de eso en la biblioteca hubo un tiempo en que se estuvo cometiendo un error muy grande, en este momento gracias a Dios no se comete, ¿cuál es ese problema? a muchos de los niños que se castigaba se los mandaba a la biblioteca. Entonces llegó un momento en el que hicimos la reflexión los docentes en una reunión y llegamos a la conclusión que eso ¡no! porque se había convertido la biblioteca y la lectura en un espacio de castigo, no podemos convertir a eso ni a la biblioteca ni a la literatura.

En cuanto a las reacciones de rechazo y aceptación del trabajo con la literatura en clase, las respuestas están muy relacionadas con el apartado **Didáctica de la literatura**. Coinciden en resaltar el papel determinante del profesor en la recepción que los jóvenes tienen de la literatura que se lleva a clase.

Los escolares aceptan las obras siempre y cuando se combinen varios elementos: la didáctica del docente, géneros literarios que llamen su atención, lecturas de textos breves o de fragmentos, actividades que demanden su activa participación.

Por su parte, los docentes consideran que el rechazo hacía la literatura está dado principalmente por un deficiente acompañamiento, ponen en primer lugar la poca ayuda que encuentra en el hogar, donde los padres no tienen hábitos lectores. Pero de otro lado, una profesora reconoce el error que se cometió en su institución donde como castigo se les imponía a los estudiantes ir a leer a la biblioteca. Aquí la ecuación que se formaba a nivel psicológico era castigo = biblioteca + lectura.

Otro factor que expresa la poca motivación hacía la lectura y la percepción de los estudiantes de una carga pesada que se debe llevar, es que para los chicos no es un objeto cultural y social valioso, como sí pueden serlo los objetos que la industria tecnológica todos los días saca al mercado. Libros no; pero móviles, ordenadores, instrumentos para escuchar música, sí; así se viva en situaciones de pobreza y marginación.

Ser un lector asiduo no da prestigio social ante el grupo de pares; por lo general los chicos que leen son marginados de los grupos más poderosos y sobresalientes de las aulas. En este sentido el ambiente escolar no propicia la práctica lectora.

3.4.2.6. Conclusiones del análisis de las entrevistas a los docentes de lengua y literatura de educación básica secundaria y educación media

Interpretación de las categorías de “Biografía lectora”

Los docentes recorren un camino lector donde simultáneamente se cruzan la tradición oral y la paraliteratura. Son sus seres queridos quienes transmiten esta cultura de la oralidad o les facilitan la lectura de revistas, cómics o relatos populares. Sabemos que estas dos expresiones narrativas pertenecen a un campo cultural marginal y no legitimado por la institución literaria (Lluch, 2007:19; Moreno Blanco, 2011).

Sobre el proceso de comunicación que se establece en estas prácticas donde se transmiten tradiciones, imaginarios y valores nos dice Lluch, que se da en un contexto donde las personas interactúan, si bien alguien lleva la narración, ésta se vuelve inestable en tanto depende del público que escucha y de sus reacciones (Lluch, 2007: 27).

La experiencia lectora en los docentes tiene una carga afectiva, que se puede extender a los lectores en general. Identificamos en estas historias de vidas lectoras en primer lugar, una profunda motivación personal y cierta precocidad en el aprendizaje de la lectura. Que estarán reforzadas por el acompañamiento, a veces inconsciente, de personas de su familia entre quienes se destaca la figura de la madre.

Y es que la cultura oral es “matriz constitutiva de la cultura viva y la experiencia cotidiana entre los sectores populares” (Martín-Barbero, 2010). Y como afirman otros autores, la oralidad ha sido la forma básica de la comunicación de los seres humanos y por esto se ha insertado en la historia de la cultura. La cultura escrita es de reciente aparición, así como el formato libro (Cerrillo, 2010; Moreno Blanco, 2011).

En este sentido la oralidad es una práctica cultural como otra, que está más cercana de la vida diaria de la gente del común, a la que pertenecemos la mayoría, y que en Latinoamérica ha tenido una presencia y una influencia determinante en la configuración de las culturas populares (García Canclini, 2001).

Lo que nos interesa resaltar es el peso de esta tradición en la configuración lectora de los docentes entrevistados. Unido a la oralidad, encontramos otras expresiones artísticas marginales como la lectura de libros de literatura de masas o la denominada paraliteratura o la otra literatura (Ballester, 1999), sus temas se aproximan a los libros de auto ayuda pero se venden como ficción. Su rasgo distintivo se define por

su carácter marginal frente al canon oficial (Prado Aragonés, 2004). Los docentes mencionan los cómics, las novelas de Corín Tellado, las revistas de *Selecciones* y, más contemporáneos, los *best sellers*.

En su conjunto, estos docentes se han perfilado como lectores literarios a través de expresiones narrativas que pasan por lo marginal, popular, oral, audiovisual hasta llegar a lo que el crítico y ensayista uruguayo Angel Rama denominó *la ciudad letrada*:

Habla entonces del tejido de escrituras que ordena y estabiliza una sociedad estableciendo estructuralmente al poder el amenazante mundo de la oralidad plebeya y mayoritaria. Ciudad letrada es, en el tiempo colonial, “ese conjunto de religiosos, administradores, educadores, escritores y demás servidores intelectuales, que manejan la escritura y que tuvo en América Latina desde los orígenes una dimensión desmesurada dentro de la totalidad ciudadana” (Rama 1985:18). Ciudad dentro de la ciudad, no menos amurallada que la otra, insiste Rama, y aún más agresiva, ya que ejercía el poder superior, el de la letra en una sociedad analfabeta. (Martín-Barbero, 2010, pág. 41)

Una primera conclusión a la que arribamos, después de analizar estas biografías lectoras es que estos docentes se han formado como lectores a través de múltiples lecturas que pertenecen a géneros literarios y a expresiones culturales diversas. Lo que nos interesa resaltar es que la experiencia literaria no tiene un camino recto y prístino, si no por el contrario, su recorrido va y viene, se nutre de experiencias como el cine, la radio, la música popular latinoamericana: salsa, tangos, corridos mexicanos

Como dice una docente: **(P2) eso cuenta historias, yo casi que era una cosa por las historias contadas y no importaba mucho el formato.** En sintonía con esta apreciación de la docente encontramos las palabras de Bruner: “Sencillamente, no sabemos ni sabremos nunca si aprendemos la narrativa a través de la vida o la vida a través de las narraciones: probablemente las dos cosas (Bruner, 1997: pág. 112).

Una segunda conclusión a la que hemos llegado se refiere al canon de lecturas personales de los docentes. Consideramos que una adecuada síntesis es definirlo como **cánones híbridos**. Para estos docentes ha sido importante la literatura clásica, pero en su mayoría han llegado hasta ella por medio de Otras lecturas, por medio de Otras expresiones artísticas, especialmente de la cultura popular, a las cuales nos hemos referido anteriormente. Al definirlos como híbridos se quiere dar a entender con ello, que en la formación lectora de estos docentes confluyen diversos textos que pertenecen a distintos géneros literarios; pero también los profesores expresan lo importante que fueron las narraciones orales que escucharon en la radio, la televisión, el cine, la música.

Para el antropólogo y crítico cultural argentino Néstor García Canclini, lo híbrido o la hibridación está relacionado con “procesos socioculturales en los que

estructuras o prácticas discretas, que existían en forma separada, se combinan para generar nuevas estructuras, objetos o prácticas” (García Canclini, 2001, pág. 14).

Pero lo más interesante de estas nuevas adaptaciones es que por su carácter variado relativizan la noción de identidad (17). No es el propósito de esta investigación ahondar en este aspecto, pero si nos hace pensar en el cuestionamiento que la academia y la crítica literaria viene haciendo a la noción de literatura. Los cánones híbridos contruidos por los docentes son una muestra de que la lectura literaria no se ciñe a un modelo único e inamovible, sino que se nutre de muchas tradiciones que en vez de empobrecer o mancillar una tradición clásica, puede enriquecer el campo literario. La lectura más que un listado que se debe leer, es una experiencia que se debe vivir.

Las personas que tuvieron un papel determinante en la formación lectora de este grupo de profesorado informante también se caracterizan por su diversidad. El punto de partida es el hogar: el padre, la madre, abuelos o hermanos. Los amigos o amigas incitan y motivan a la lectura. Algunos docentes son mencionados con nombres propios, es la forma de recordar la huella que han dejado en la memoria de los entrevistados. Un dato llamativo es que los libros sustituyen ausencias significativas, ya sea el amor del padre o el afecto de la pareja con la que ya no se convive. La lectura así vivida está más ligada a los afectos, a los sentimientos y a la pasión, que al conocimiento, aunque no está del todo ausente, simplemente no aparece como la motivación primera para leer obras literarias. Karin Littau plantea en su libro *Teorías de la lectura. Libros, cuerpos y bibliomanía* (Littau, 2008) que la relación entre los lectores y los libros, es una relación de dos cuerpos, que la lectura no es sólo comprensión sino también sensaciones (págs. 18-20)

Siguiendo esta idea, las reflexiones de los docentes sobre su biografía lectora nos señalan la presencia de los libros y otros textos en su formación lectora, pero también la presencia de otras personas que fueron determinantes en su decisión de ser profesores y profesoras y de escoger la lengua y la literatura como el área que querían enseñar.

Es así como identificamos distintas comunidades que apoyan a los docentes en su educación literaria, a veces formales como la familia y la escuela; a veces informales como la red de amigos o el currículo oculto de la institución escolar: la hora de descanso que se pasa en la biblioteca, un docente que recomienda películas. La formación lectora así vivida encuentra una adecuada definición en las siguientes palabras: “Leer es una actividad social, dinámica, que varía en cada lugar y época” (Cassany, 2009, pág. 9).

Interpretación de las categorías de “Lectura literaria”

En esta parte de la entrevista se perfilan las características más sobresalientes de las intervenciones pedagógicas que cada docente hace en el trabajo con las obras literarias. Si bien son diversos los temas y las reflexiones de las profesoras y el profesor entrevistados, nos centraremos en los puntos que hacen referencia a la mediación docente y los repertorios lectores.

La elección del canon escolar de lecturas es un campo donde la mediación docente se hace decisiva. Para nuestros informantes los gustos y preferencias de sus estudiantes constituyen la base de uno de los criterios de esa selección. Pero consideran que si bien las obras clásicas no están entre las preferencias lectoras juveniles, son necesarias para una formación literaria y cultural. De esta manera combinan distintos modelos o enfoques de la didáctica de la literatura, tema que desarrollamos en el marco teórico (Cfr.61). Lo anterior es un argumento que demuestra y muestra que el énfasis pedagógico no se ubica sobre una sola práctica monolítica y generalizada de la enseñanza de la literatura, y que más bien en el campo de esta didáctica específica se encuentran una discreta variedad de enfoques y orientaciones. (Rincón, 1993: 223)

En sus didáctica personales, conviven el modelo retórico, en tanto las obras catalogadas como clásicas marcan pautas estéticas y éticas de lo que significa un buen escritor y el uso particular que se hace del lenguaje. A la vez repasan ciertos hitos literarios como la épica y el siglo de Oro Español, las obras de Gabriel García Márquez. Estas lecturas exigen por parte de los docentes, explicaciones históricas para que sus estudiantes se ubiquen en el contexto en que fueron escritas y publicadas.

Pero en esta convivencia de enfoques, se hace énfasis en un modelo didáctico que valora a los **estudiantes como lectores e intérpretes de las obras**, entonces el *repertorio* de lecturas pasa por sus gustos e intereses. Esta es una primera conclusión a la que llegamos en este apartado.

Otro criterio pedagógico al que apelan los docentes para sus cánones escolares literarios, **es su carácter heterogéneo, flexible e inclusivo**. Diversos géneros literarios se mezclan con expresiones artísticas como la música y otras artes, especialmente del mundo popular. Las lecturas se adaptan a los contextos étnicos y de género, por ejemplo, colegios donde la mayoría de alumnos son afro-descendientes se trabaja con narraciones de la tradición oral. Es una política educativa la inclusión de sectores de la población, que por su poca incidencia política y de poder son considerados minorías.

Este criterio que se aplica para seleccionar las obras literarias coincide con el planteamiento de un **canon interdisciplinario y multicultural** (Cfr. 78) para países de una alta incidencia migratoria, presentado en el marco teórico de esta tesis. Consideramos que esta pauta se ajusta también a nuestras realidades de naciones con un alto grado de mestizaje cultural. Donde la realidad educativa reclama a los docentes ser más heterodoxos en las didácticas (Ballester, 1999: 95) y eclécticos en los métodos pedagógicos (Diez, 1999 citado por Ballester, 1999: 95).

Los docentes son unánimes al opinar que su trabajo pedagógico es fundamental en la formación literaria de sus estudiantes. Para lograr algunos resultados han tenido que ampliar su visión sobre el canon de lecturas, como vimos arriba. Pero también sus modos de valorar el texto literario. No es tanto un depósito de conocimientos, como un artefacto cultural con el cual se construyen relaciones: diálogo, debate, disfrute, recreaciones.

Estas opiniones y creencias de los docentes son un punto de inflexión en los referentes teóricos que hemos presentado sobre los *repertorios*. Recordemos que para la teoría de la estética de la recepción, los lectores deben conectarse con los repertorios que el artista ha desplegado en sus obras, para llegar al pacto de lectura. Es un ejercicio cognitivo y enciclopédico. Son *repertorios del texto*.

Pero los *repertorios lectores* que los docentes entrevistados pretenden desplegar adquieren un nuevo carácter vivencial: que los estudiantes acojan las lecturas porque tienen un significado vital para ellos. Los referentes sociales, históricos y culturales son posteriores a esta experiencia lectora. Los lectores llevan sus propios repertorios a la lectura, estos incidirán en las interpretaciones.

La observación anterior nos lleva a ampliar el concepto de repertorios de Wolfgang Iser. Recordemos que los repertorios abarcan conocimientos enciclopédicos a los que hace referencia directa o indirecta las obras literarias, pero no es tanto un listado de datos eruditos, es más bien que los escritores utilizan estas informaciones para estructurar sus obras de ficción; los lectores deben aproximarse a esta estructura para interpretar la obra y construir sentidos.

Pero, a partir de la investigación que hasta el momento hemos desarrollado, vamos encontrando que para los docentes entrevistados, construir repertorios comunes entre lectores y textos - elaborar contratos de lectura (Verón, 1985) o pactos narrativos (Pozuelo Y., 2010)- significa fundamentalmente despertar afectos

entre sus estudiantes y las obras literarias. Es decir, la lectura de los textos literarios se hace más accesible apelando a las emociones y empatías de los jóvenes, en un primer momento; posterior a este trabajo vienen las reflexiones o crítica literaria⁷⁰.

Interpretación de las categorías de “Recepción lectora”

Las personas entrevistadas creen que la respuesta de los estudiantes a las obras que leen en clase, depende en gran medida de la intervención o mediación docente. Esto explica la importancia dada a la contextualización de las lecturas y la relación que puedan establecer entre las novelas y cuentos y otras expresiones artísticas que no son exclusivamente literarias.

La mediación facilita la comprensión de los textos en dos sentidos. El primero, ubica a los lectores en el espacio y el tiempo de la obra, esto por lo general significa que a los chicos se les explica las condiciones culturales y literarias en las que se escriben y publican las obras literarias. El segundo sentido está ligado al anterior, por las relaciones intertextuales que toda literatura establece con su sociedad, época y tradición literaria. Pero la mediación más importante, por ser la más definitiva se puede definir como la familiaridad que se crea entre textos y lectores, a través del docente. Esto nos lleva, de nuevo, al contrato de lectura o pacto narrativos. El docente es un facilitador en la constitución de estos acuerdos lectores.

Su intervención es definitiva y positiva si logra que los chicos acepten ser la contraparte del pacto narrativo (Pozuelo Y., 2010), entendido como la aceptación que los lectores hacen de una historia, que si bien está anclada en la realidad, es ficticia. Los docentes manifiestan que su trabajo de mediadores posee un alto grado de injerencia, es un trabajo sistemático y sostenido; y así y todo varias de las docentes expresan dificultades para que sus estudiantes construyan el contrato lector (Verón, 1985)

⁷⁰En este sentido es llamativa la observación que hace Aidan Chambers sobre lo que hacen los amigos cuando se reúnen a hablar sobre los libros que han leído, por lo general quieren compartir el entusiasmo que les despiertan las lecturas, pero además: “En la plática de todos los días, parece que las personas posponen la discusión del sentido (interpretación y significado) hasta que han oído todo lo que sus amigos tengan que decir. En otras palabras, el sentido de una historia *para ese grupo de lectores* surge de la conversación; no se establece en el inicio y luego se discute, como ocurre por lo general en una conversación académica formal sobre un libro” (Chambers, 2007, pág. 22)

En particular, los docentes consideran que los estudiantes rechazan unos estilos, unas maneras de escribir, de dirigirse a los lectores, en este sentido se puede afirmar que la estructura apelativa (Iser, 1989) de los textos de ficción, no logra su cometido de generar una respuesta comprensiva e interpretativa en los jóvenes estudiantes. Impidiendo así, que entre texto y lector, sea posible compartir unos repertorios mínimos.

3.4.3. Entrevistas grupales

Otra herramienta utilizada en la recogida de datos que hemos aplicado en el desarrollo de esta tesis fue el conjunto de entrevistas a grupos de estudiantes. En un momento determinado de este trabajo comprendimos que sería pertinente y le daría una mayor solidez a nuestra investigación, recoger algunas opiniones y creencias sobre las lecturas literarias, que realizan alumnos de los profesores entrevistados.

Pretendíamos escuchar las reflexiones que elaboran los escolares sobre la recepción de obras literarias concretas: valoraciones, intereses literarios, lecturas que acogen, textos que rechazan y por qué. También las apreciaciones generales que tienen sobre sus profesores y profesoras como mediadores en su formación literaria. Asimismo identificamos en los estudiantes las personas más adecuadas para hablarnos sobre la concreción de repertorios lectores y su formación literaria.

En este orden de ideas esta parte del trabajo quiere responder al segundo objetivo general propuesto en esta tesis:

Contrastar las opiniones y creencias de los docentes con las valoraciones que tienen algunos estudiantes sobre la educación literaria recibida a través de la lectura de obras literarias narrativas.

Las entrevistas grupales están basadas en la interacción entre los miembros de un grupo determinado. Los grupos generan datos e información sobre la base de la discusión grupal espontánea acerca de un tema específico. El escuchar a otros funciona como un disparador para los participantes, quienes se ven motivados a exponer sus puntos de vista particulares sobre un tema.

Las entrevistas individuales y grupales se diferencian porque se llevan a cabo en contextos distintos. La primera, es de carácter interindividual; mientras la segunda se desarrolla en medio de una discusión grupal. Esta distinción hace que las relaciones de poder se puedan contrastar entre las dos clases de entrevistas: “En la entrevista individual el contexto definitorio es la disimetría entre entrevistador y entrevistado, pero en las entrevistas grupales esta disimetría se diluye en un entramado de poder” (Iñiguez, 2008)

3.4.3.1. Planificación de las entrevistas grupales

Los objetivos que se buscan con estas entrevistas son los que corresponden al objetivo que citamos arriba

- Determinar algunas reacciones de los/las estudiantes a las propuestas de lecturas de obras narrativas de ficción, que presentan sus docentes en el área de lengua y literatura
- Conocer algunos títulos de cuentos y novelas que hayan tenido un impacto en la formación lectora de los estudiantes, sean del canon literario escolar o extraescolar
- Definir cuáles son las dificultades más reiteradas que encuentran los estudiantes a la hora de leer cuentos y novelas, y a través de qué estrategias las asumen o las enfrentan
- Presentar algunas propuestas que hacen los estudiantes para su formación como lectores y lectoras de obras literarias

Para planificar la entrevista grupal tomamos decisiones, que resumimos a continuación.

- **Número de grupos**

El criterio principal para definir la cantidad de grupos que se entrevistarían fue determinar una muestra representativa de estudiantes de los diferentes grados de secundaria. Fue así como se hicieron entrevistas a estudiantes de séptimo, octavo, noveno, undécimo. Estos son una porción distintiva de la educación Básica Secundaria que va de sexto a noveno grado; y de la educación Media conformado por los grados décimo y undécimo.

Otra razón que se tuvo para determinar cuántos grupos entrevistar, es el consejo de pocos grupos si el guion de preguntas está muy estructurado (Iñiguez, 2008), en este caso el tema era muy concreto: lectura obras narrativas de ficción en clase, y los procesos de recepción de los estudiantes.

Y aún otro factor fue el limitado tiempo de que disponíamos para llevar a cabo las entrevistas en las instituciones educativas y los espacios para el intercambio con los jóvenes se realizaba si los docentes le daban el permiso de ausentarse de la clase correspondiente, así que coordinar horarios, algunas veces, no fue tarea fácil.

- **Tamaño de los grupos**

El número de participantes osciló entre seis y diez personas en cada uno de los grupos. Buscamos crear un ambiente de diálogo, donde se pudiera opinar con libertad y lograr la participación activa del mayor número de personas.

- **Origen de los participantes**

Este es un aspecto muy sensible en las entrevistas grupales, porque se debe garantizar suficiente heterogeneidad discursiva (Iñiguez, 2008). Se supone que la persona que entrevista hace la selección de las personas y luego las divide en subgrupos. En nuestro caso esta tarea la realizaron las docentes que se habían interrogado individualmente.

Se procedió de la siguiente manera: la investigadora había observado clases donde se trabajaba con la lectura de obras narrativas de ficción, ella pasaba por distintos grupos en el aula y los iba entrevistando; o con personas que voluntariamente querían participar, salían de clase y en otros espacios del colegio se hacían los intercambios.

- **Determinación del nivel de implicación de la entrevistadora**

El grado de implicación de la entrevistadora está directamente relacionado con el tipo de conducción y desarrollo de la entrevista. Como se hicieron entrevistas muy puntuales y sometidas a un tiempo muy limitado; además de encontrarse por primera vez con los estudiantes, o sea que la entrevistadora era totalmente ajena a la institución escolar, fue necesaria una intervención muy controlada de parte de la investigadora, para lograr obtener la información que se había propuesto conseguir.

Por esta razón elaboramos un guion con preguntas similares a las que hicimos a las docentes y el docente entrevistados, consideramos que así esta parte de los datos y el análisis confluyen en el tema que investigamos sobre la mediación docente en la formación literaria. La entrevista está dividida en tres partes:

- **Biografía lectora**
 - Libros que recuerdan haber leído
 - Personas significativas en sus lecturas
 - Descripción de las experiencias vividas con las lecturas

- **Lectura literaria**
 - Actividades que realizan con las lecturas en el colegio
 - Dificultades en la lectura de cuentos y novelas
 - Aprendizajes que obtienen de los cuentos y novelas
 - Características de las lecturas literarias que rechazan
 - Propuestas de los estudiantes

- **Recepción lectora**
 - Opiniones sobre la lectura fuera de clase
 - Opiniones sobre la lectura en clase

En el siguiente cuadro se esquematizan las entrevistas grupales realizadas

Tabla 32. Registro de las entrevistas grupales realizadas

ENTREVISTAS GRUPALES A ESTUDIANTES			
Número de grupos	Tamaño	Origen	Implicación de la entrevistadora
G-1	6/6*	8 grado	INTERVENCIÓN
G-2	10	9 grado	
G-3	10	7 grado	
G-4	2**	11 grado	CONTROLADA
* De una clase se entrevistaron dos grupos			
** Sólo asistieron dos personas de las seis que se citaron			

3.4.3.2. Análisis de los datos de las entrevistas grupales

Para interpretar los datos recogidos en estas entrevistas grupales (**ver Anexo 7**) combinamos dos metodologías. La primera, similar a la aplicada a cuestionarios y entrevistas de los docentes. Iniciamos sintetizando la información con frases u oraciones cortas, luego aplicamos el instrumento de análisis u organizador para categorizar la información más reiterada y que está conectada con las indagaciones hechas en esta investigación. Esta sistematización será presentada en unos cuadros que contienen los objetivos de esa parte de la entrevista, los temas tratados y sus correspondientes categorías a las cuales se les asignan unos códigos.

A continuación se interpretarán estas categorías a través de comentarios que estarán sustentados en fragmentos de entrevistas. Para cerrar esta parte del trabajo se presentarán una conclusiones de las entrevistas a los/as estudiantes.

La otra metodología será explicada en el momento del desarrollo de esa parte del trabajo.

Biografía lectora

Objetivo

- Conocer algunos títulos de cuentos y novelas que hayan tenido un impacto en la formación lectora de los estudiantes, sean del canon literario escolar o extraescolar
- Describir algunas experiencias lectoras ya sea vividas en la institución escolar o en otros espacios de la vida de los/as estudiante

1. Libros que recuerdan haber leído

Tabla 33. Títulos leídos por los estudiantes

Cuentos	Novelas	Otros
El terror de sexto B ** Cuentos de los hermanos Grimm ** Caperucita ** La bella y la bestia ** Los tres cerditos Historias de miedo Duende Charlie y la fábrica de chocolates ** El delfín que habla El oso peludo El gato y la gaviota Relato de un náufrago ** El fantasma de Canterville El rey león La pobre viejecita Los doce cuentos peregrinos	María ** El coronel no tiene quien le escriba La Rebelión de las ratas El diablo de la botella La princesa de los quinientos millones Colombia mi abuelo y yo La sangre de campeón (Superación) Los ojos del perro siberiano Sara Tomate ** Angélica Las crónicas de Narnia El inventor de mamás Cien años de soledad Atalanta Mujercitas	Mitos Él vino a dar libertad a los cautivos El caballero de la armadura oxidada

1. Qué personas les ayudaron a leer esos libros

- Padres, profesores, amigos
- Amiga, señora que cuida al niño
- Profesoras, padres
- Profesoras

2. Descripciones de las experiencias vividas con las lecturas realizadas

- Se mete en la historia
- Cómo narrar las historias, todos los detalles
- Gustan de las historias que les cuentan
- Curiosidad
- A medida que lee se va haciendo preguntas, abre la curiosidad
- Miedo: “vacío en la barriga”
- Por el drama
- **Experiencias que le suceden a uno... esto es verdad**
- **Lecturas dependen de la edad**

Tabla 34. Temas y categorías de la biografía lectora

Temas	Categorías codificadas
Libros que recuerdan haber leído LR	LR1 Cuentos LR2 Novelas LR3 Mitos, otros
Qué personas les ayudaron a leer esos libros PL	PL1 Profesores (as) PL2 Padres PL3 Amigos (as)
Descripciones de las experiencias vividas con las lecturas realizadas EL	EL1 Se identifican con las historias EL2 Despierta la curiosidad EL3 Historias verosímiles

Los jóvenes entrevistados mencionan obras literarias que son catalogadas como literatura infantil y juvenil, ya sea de la tradición universal como *Los cuentos de los hermanos Grimm*; ya títulos más contemporáneos, por ejemplo *El terror de sexto B* de la escritora colombiana Yolanda Reyes.

Libros dirigidos a niños y niñas como *Caperucita* o *La bella y la bestia*, se mezclan en el recuerdo de los chicos con obras para jóvenes, cuyos títulos van de *Los ojos del perro siberiano* del escritor argentino Antonio Santa Ana, a *Atalanta*, del italiano Gianni Rodari. Y sobre la literatura que se ha denominada para adultos, hacen referencia a autores colombianos, donde sobresale Gabriel García Márquez con sus obras *Cien años de soledad*, *el coronel no tiene quien le escriba* y *Relato de un naufrago*. Además, otro tipo de literatura que los jóvenes leen es la denominada de superación personal, por ejemplo una obra que tuvo mucha acogida hace algunos años fue *El caballero de la armadura oxidada* del estadounidense Robert Fisher. Uno de los estudiantes menciona el texto *El vino a dar libertad a los cautivos* de Rebeca Brown, libro de una congregación cristiana.

Lo que se puede comprobar a través de estas entrevistas es que todas las personas entrevistadas poseen un canon mínimo de lecturas literarias, que a pesar de su variedad, como se describió arriba, responde a los lineamientos curriculares que establecen los Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje (2006) a través del Ministerio de Educación de Colombia. Estos estándares son un derrotero para determinar cuál es el canon de obras que se leerán en los colegios. A continuación ejemplos que ilustran el estándar, curso y algunas lecturas correspondientes que los estudiantes han realizado:

- Obras literarias de diferentes géneros y tradición oral (6°- 7°) *Mitos*, *Las crónicas de Narnia* de C.S. Lewis
- Obras latinoamericanas (8°- 9°) *María* de Jorge Isaacs, *Angélica* Lygia Bojunga Nunes
- Manifestaciones literarias del contexto universal (10°- 11°): *El diablo de la botella* de Robert Louis Stevenson

Pero también los chicos y chicas leen fuera del colegio, ya se mencionaron obras de superación personal y religiosas que constituyen sus cánones personales. Reconocen en

sus docentes personas determinantes en su formación lectora, sus padres y algunos amigos también han fomentado esta práctica, algunos comentarios al respecto:

G2:

I-5: Por ejemplo, cuando nosotros estábamos en quinto la profesora Claudia Rivera, que en estos momentos está acá, ella nos enfatizó mucho; también la profesora Ana Milena que ya no está, y pues ahorita Carmen, igual todos los profesores que nos han enseñado siempre español nos han hecho leer libros, documentos, novelas, cuentos, cosas...

I-: ... lo mismo que ella, y además a mí desde chiquito (incomprensible) mi mamá y mi papá me enseñaron que uno se entretenía más con los libros que viendo televisión, y es ¡verdad!

G4 C: En once tuve una profesora que en el programa del año nos puso un plan lector que era que en todo el año teníamos que leer determinadas páginas, entonces había que hacer como un estilo de reseña de cada libro qué leímos y eso era calificativo y dependiendo de la cantidad de libros que uno leía pues le iba mejor, eso también era bueno porque muchas veces uno tiene el libro de español, pero solamente lo ve en clase, y pues incentiva más como a que leyéramos y fue muy bueno pues había libros que nos gustaba mucho y que muchas veces no los leíamos por pereza o porque no queríamos

Las descripciones de los y las estudiantes sobre las experiencias que han vivido con la lectura de cuentos y novelas, son de carácter subjetivo, colocan en primera lugar la empatía que puedan tener con las historias, las otras dos vivencias están cercanas a esta identificación: la curiosidad y encontrar historias verosímiles. Necesitan involucrarse con fuerza en los relatos para continuar la lectura.

G1

M: ¿Qué sentían cuando leían eso? ¿Qué sentían?

I-3: Un vacío en la barriga

M: un vacío en la barriga y eso ¿cómo es?

*I-3: Yo sentía que aprendía... **pues le daba a uno miedo**, para después por la noche acostarse con miedo*

G2

M: Bueno y a ustedes esos libros que les han gustado ¿por qué? ¿qué les ha agradado?

*I-9: La **curiosidad**, usted lee una parte y usted si... qué pasó con este señor, entonces usted le da más curiosidad y va pasando hojas y entonces entre más lo lees te enteras de cosas que no has visto la primera vez que lo leíste, por eso da como más curiosidad el cuento...*

*I-3: Va avanzando. Va creando situaciones que **uno se mete en la historia***

I-5: Porque muchas veces son cuentos o cosas que de pronto relatan los libros, **que le pasan a uno**, por ejemplo hay uno que se llama *El terror de sexto B*. Estábamos en sexto y era lo mismo

I-7: sí, era lo mismo (risas)

I-5: Pasaba lo mismo, entonces uno como que **esto pasa y esto es verdad**, entonces son cosas que a uno le llaman la atención y como **depende también la edad debe ir leyendo libros**, a esta edad o cuando uno está pequeño no puede leerse libros pues muy grandes o libros de ficción cosas así...

I-6: Por ejemplo, el que yo me leí de Rebeca Brown del que me he leído las dos primeras partes **me gusta leerlo porque uno lee y van haciendo como preguntas**, entonces uno le da curiosidad y le va enseñando más, entonces uno como que queda con ganas de bueno ¿qué dirá esto? ¿Qué dirá lo otro? Entonces uno como que por eso lo marca ese libro

I-3: También **por el drama que tiene el cuento**, uno como que quiere saber lo que pasa y ahí lo tienen como un suspenso, suspenso, suspenso hasta que por fin llega la conclusión

Desde respuestas negativas también los jóvenes expresan sus gustos y preferencias lectoras, demuestran que poseen criterios que utilizan para calificar los textos literarios. Un grupo al referirse a la lectura de *Doce cuentos peregrinos* de Gabriel García Márquez, comenta lo siguiente:

G3

M: Profundicemos ¿por qué no les gusta?

I-5: Eso es pa viejos

I-(Chica): No es porque uno en esa clase, uno se aburre

I-7: Nadie compró ese libro

I- (Chica): **A mí me gustaría que fueran verdad**

Estudiante murmura: **muy ficticia**

Lectura literaria

Objetivos

- Definir cuáles son las dificultades más reiteradas que encuentran los estudiantes a la hora de leer cuentos y novelas, y a través de qué estrategias las asumen o las enfrentan
- Presentar algunas propuestas que hacen los estudiantes para su formación como lectores y lectoras de obras literarias

1. Actividades que realizan con las lecturas en el colegio

- Dibujar, sopas de letras.
- Preguntas sobre el cuento
- Personajes se utilizan en otras historias

- Talleres
- Ilustrar
- Talleres,
- Evaluaciones, resumen

2. Dificultades en la lectura de cuentos, novelas u otras narraciones de ficción

- Libros con mucha fantasía
- Lecturas muy ficticias
- No es realidad
- Libros enredados
- Palabras raras
- Dificultades para ubicarse en la historia (*Popol Vuh*) Nombres difíciles, aburre. No podían seguir la trama
- No se ven reflejados en las historias
- La profesora se va por allá (lejos en el tiempo)

3. Qué aprenden de los cuentos y novelas (Dos entrevistas)

- Enseñanzas, moralejas
- A reflexionar
- Formación personal y cultural
- El valor de la amistad
- Enseña a respetar a los demás

4. Características de las lecturas literarias que rechazan

- No son verdad
- Mucha fantasía y violencia
- Libros enredados
- Lectura para mayores
- No rechazan ninguna lectura

5. Propuestas de los estudiantes

- **Que las clases no sean tan monótonas**
- Obras de teatro
- Interactuar la misma lectura
- Actuaciones
- Actuar: comedia, mímica
- Obras
- Leer al gusto de los jóvenes
- Leer fuera del salón
- Algo interesante
- Leer cuentos de cosas que hayan pasado
- Juegos
- Historietas, dibujar

LECTURA LITERARIA

Tabla 35. Temas y categorías de la lectura literaria

Temas	Categorías codificadas
Actividades que realizan con las lecturas en el colegio AL	AL1 Actividades de recreación de los textos (Promoción de lectura) AL2 Actividades académicas
Dificultades en la lectura de cuentos y novelas DL	DL1 Libros que se consideran cargados de mucha ficción DL2 Dificultades para seguir la historia y la trama de las obras DL3 No se identifican con las historias
Características de las lecturas literarias que rechazan CLR	CLR1 Exceso de fantasía CLR2 Libros que los confunden CLR3 Libros para personas mayores CLR4 No rechazan ninguna lectura
Propuestas de los/las estudiantes PE	PE1 Recrear las obras a través de representaciones dramáticas PE2 Tener en cuenta el gusto juvenil para seleccionar las lecturas PE3 Dar libertad de movimiento a la hora de lectura PE4 Clases que no sean monótonas

Las actividades que llevan a cabo los estudiantes con las lecturas literarias, son de dos tipos; algunas se enmarcan en la recreación de los textos, como por ejemplo dibujar, desarrollar talleres y usar personajes en otras historias. Están relacionadas con lo que se conoce como actividades de promoción de lectura. Otras tienen un carácter académico, como el desarrollo de talleres o la redacción de resúmenes.

G1

I-1: Dibujos o con los mismos personajes del mismo cuento se hacen otra historia parecida

I-2: Preguntas del cuento

I-1: O que... del mismo cuento se sacan preguntas

G4

M: ¿Y qué actividades hacen con estos cuentos y novelas en el colegio?

L: Talleres y a veces evaluaciones

C: También pues, hacíamos como una especie de taller, y escribíamos como un resumen, no sé, como nombrar las características de los personajes

Decidimos unir las preguntas sobre las dificultades que se les presentan en las lecturas de cuentos y novelas con las características de las lecturas que rechazan, encontramos una estrecha relación en sus respuestas. Sobresale lo que los jóvenes denominan exceso de ficción o fantasía, que expresan en los siguientes términos:

G1

M: Definitivamente a ustedes ¿qué tipo de lecturas, literatura, cuentos no les gusta? Ustedes dicen hay esto tan aburridor. Que recuerden que hayan leído en cualquier época, especialmente en el bachillerato y que ustedes digan “hay no”. Porque uno a veces recuerda o lo mejor o lo peor

*I-2: **Los que traen a veces mucha, mucha fantasía***

*I-1: **O como mucha violencia, también***

*I-2: **Violencia no, fantasía***

M: ¿A qué llamas fantasía?

*I-2: **Mucha mentira***

G3

M: ¿Tú qué entiendes por muy ficticia?

I-: Es muy aburrida. Uno no le encuentra chiste a eso. No es cómo cuando uno empieza a leer algo y uno le gusta, entonces uno dice a está bacana, está interesante, pero eso no interesa

M: ¿Qué opinas tú sobre lo que están leyendo ahora?

*I- 10 (Chica): No, **no me gusta, mucha ficción***

M: Y para ti mucha ficción... un sinónimo de la palabra ficción

*I-10: **No es realidad... Ah, es que uno que le contarán historias así que uno se viera reflejado, y uno se acordaría de uno y uno ¡hay tan áspero! o cosas así***

También hay que señalar que los alumnos consideran que hay libros que los confunden porque no pueden seguir la historia o la trama, también mencionan que tienen un vocabulario del que desconocen palabras; se produce así una situación en la que la lectura se vuelve imposible, el libro no logra despertar ningún tipo de expectativas en los lectores; un grupo de estudiantes señala que su profesora tampoco los acerca a los textos. Sólo en una de las entrevistas las chicas no mencionaron ningún tipo de dificultad en sus lecturas literarias. Veamos algunos ejemplos.

G1

M: ¿Ustedes encontrarlo algunas dificultades? Cuando dicen... en el colegio, bueno vamos a leer este cuento, vamos a leer esta novela, ustedes encuentran algunas dificultades en estas lecturas ¿Qué tipo de dificultades cuando leen literatura han encontrado?

I-3: Depende de la lectura y de qué, por ejemplo a veces que tiene como una... que **las palabras son raras...**

G2

M: Entonces profundicemos un poquito eso Lazarillo de Tormes, el Popol Vuh ¿Qué les pasó con esos libros?

I-: No es que el Popol Vuh... **lo que aburre del Popol Vuh son los nombres**, porque a veces Carmen “que no que escribamos los nombres, o que esto, que lo otro”

I- (Chica): **Los nombres eran muy raros**

I-: Eso es muy enredado, por ejemplo que tenía... como la vez pasada...

I-: El Popol Vuh creo que era el capítulo cuatro... el capítulo tres hablaban de una cosa, en el capítulo cuatro ya hablaban de otro dios, se metían con el cuento de un dios del sol o algo así y ya el capítulo cinco volvían a las personas de acá y eso era como muy enredado

I-: Eso cambiaban de tema en un momentito y uno quedaba así (abre las manos) Por ejemplo, había un pedazo que decía que un dios está moviendo montañas y al momentito que cuatrocientos hombrecitos, y ahí uno **qué enredo**

G3

M: No será que les gustan cosas que, pueden ser inventadas...

I-: **Más reales**

I-: Como actividad paranormal que es basada en la realidad

I-: **Más en el tiempo que vivimos**

I-(Chica): **Es que la profesora se va como por allá**

G4

M: Alguna novela o algún cuento que no les haya gustad, pero que lo tuvieron que leer en colegio

C: **Así que no me haya gustado, no**

En esta parte de la entrevista decidimos abrir un espacio para que los/as jóvenes hicieran sus propuestas para el trabajo con la lectura literaria. Es unánime la opinión de que se deben hacer cosas con las lecturas. Concretamente, y en primer lugar, dramatizaciones, obras de teatro o representaciones de algún tipo. Pero también acogen muy bien actividades creativas, por ejemplo dibujar.

G1

M: hemos hablado un poco de lo que ustedes viven de lo que experimentan de lo que sienten de lo que han leído de los títulos que recuerdan, pero digamos a ustedes ¿qué les gustaría leer y qué les gustaría hacer con las lecturas qué otras actividades?

I-2: **Obras de teatro** con la misma lectura

G2

I-5: Igual muchas veces... a mí me gustaría por lo menos cuando uno se está leyendo Cien años de soledad **hacer como una actuación para uno entender mejor que es lo que pasa con los libros, porque muchas veces el libro puede estar muy bueno, pero uno ¡no entiende! entonces uno con la actuación...**

G3

M: Lo que ustedes ven en cine y televisión eso son narraciones, te están contando una historia, lo que pasa es que aquí en el colegio ustedes lo ven en el papel y allá lo ven con imágenes y lo escuchan, sí. Ustedes ahí también están leyendo. Pero volvamos al colegio ¿qué sugerencias les gustaría hacer para leer cuentos y novelas?

I-: Algo que sea interesante

I-: De terror

I-: Actuar

I-(Chica): Leer cuentos de cosas que hayan pasado

I-: Ilustrar

I-: Comedia, profe comedia

I-(Chica): Hacer mímica

G4

M: ¿Qué actividades les gustaría hacer con esos cuentos y novelas en el colegio?

L: la profesora a nosotros nos puso a hacer como **una historieta** dibujando las escenas que más nos hayan gustado de la novela

C: Pues ese sería uno y que fuera más dinámico que se leyera un libro y entonces dependiendo de lo que entendiera **hicieran una obra, o dibujarán o escribirán algo parecido**

Uno de los grupos entrevistados hizo énfasis en el ambiente que se debe crear para leer en clase, reclaman otro estilo, más libertad de movimiento; un modo de leer menos rígido o académico, más informal; en su discurso lo expresaron de la siguiente forma:

G2

I-: Que las clases no sean tan monótonas, las de lectura, que vamos para la biblioteca tal, bueno nos sentamos, que no haga esto, que no haga lo otro, pero por qué si vine a leer

M: Y tu sugerencia ¿cuál sería?

I-: Que no sean tan monótonas las clases

M: Qué actividad concreta...

I-: por ejemplo que nos dejen leer de la forma que a uno le guste. Por ejemplo, si a uno le gusta leer acostado, pues acostado o parado, como uno quiera. Que sentado ahí todo el día, cansa

I-: Me gustaría que cuando lo pongan a leer a uno **sea aquí afuera**, es que uno aquí sentado afuerita se relaja más con el viento, lee así más entretenido.

Aunque marginal, los comentarios de dos estudiantes de otro grupo, presentan un contraste interesante sobre la lectura en la clase y la valoración que le dan; ellas opinan al respecto que:

G3

I-(Chica): Leer todos los día no, todos los días esa profesora lee y no

I-(Chica): Pero a mí me gusta

También ellos y ellas hacen un llamado a salirse de la monotonía, de lo cotidiano; a tener en cuenta sus preferencias lectoras, o como lo expresan algunas personas: “*que sea interesante*” (G3).

G2

I-5: O le ponen a sacar a uno resumen, ¡no! O sea que a uno lo pongan a leer y le digan, bueno usted cuénteme lo que usted entendió, lo que leyó bien, entonces sería como más chévere

G4

*C: En once tuve una profesora que en el programa del año nos puso un plan lector que era que en todo el año teníamos que leer determinadas páginas, entonces había que hacer como un estilo de reseña de cada libro que leímos y eso era calificativo y dependiendo de la cantidad de libros que uno leía pues le iba mejor, eso también **era bueno** porque muchas veces uno tiene el libro de español, pero solamente lo ve en clase, y **pues incentiva** más como a que leyéramos y fue muy bueno pues **había libros que nos gustaba mucho y que muchas veces no los leíamos por pereza o porque no queríamos***

*L: Sí, a veces ni él mismo (el profesor) se entendía lo que decía y entonces **no nos hacía entender a todos** el tema que él estaba explicando*

Lo anterior es una pequeña muestra, aunque representativa, de que los/as estudiantes no sólo critican, en positivo o negativo, los modos de leer en clase, sino que tienen unas opiniones y creencias de cómo se podría mejorar los procesos de lectura y por consiguiente su competencia lectora y literaria.

Recepción lectora

Objetivos

- Analizar opiniones y valoraciones de los estudiantes sobre algunas de las lecturas literarias realizadas en la institución escolar o fuera de ella
- Confrontar el discurso sobre la didáctica de la literatura que construyen los docentes con las recepciones lectoras que elaboran sus estudiantes

- Categorizar algunas de las respuestas que los/las estudiantes presentan cuando leen obras de ficción en clase

Metodología

En esta parte del análisis vamos a aplicar una metodología diferente a la que venimos utilizando. Las razones para esta variación son dos. Primera, llegamos a un punto en el cual sentimos que el instrumento de análisis era insuficiente para interpretar algunos discursos del estudiantado entrevistado, necesitábamos ir más allá de las categorías y detenernos en sus palabras para profundizar en su significado.

En segundo lugar, nos hallábamos frente a datos más importantes para este trabajo de tesis, como es la recepción lectora de los jóvenes y la mediación de sus docentes, pero ya no en términos generales, sino una mediación - recepción con lecturas concretas. Teníamos así la oportunidad de examinar detenidamente esa actividad lectora en situaciones reales.

Con este enfoque que incorporamos pretendemos un análisis que conecte diversas posibilidades interpretativas, siempre dentro del campo de la investigación cualitativa. Nuestra decisión no es arbitraria, nos sentimos respaldada por reflexiones como:

El enfoque biográfico introduce una dimensión literaria en el campo científico. La palabra registrada merece otra atención que la simple reducción a unas categorías de análisis. El texto reclama a menudo ser citado tal cual para que su sentido sea legítimamente restituído. (Dominicé, 1990: 131-132 citado por Bolívar, Domingo, & Fernández, 2001: 196)

Lecturas extra-escolares

Vamos a proceder de la siguiente manera, empezaremos con los discursos de los estudiantes sobre sus experiencias lectoras que se ubican al margen de lo institucional. Para esto citaremos apartes completos de sus planteamientos. El intercambio se hace sobre la lectura de *Harry Potter* y *Crepúsculo*, dos novelas de mucha acogida entre la juventud; es bueno aclarar que las preguntas sobre estas obras se hicieron de forma deliberada por parte de la investigadora. Nos fijaremos en su respuesta a estas lecturas y el discurso crítico literario que construyen a partir de ellas. Luego presentaremos nuestra interpretación sobre estas participaciones.

Tabla 36. Comentarios sobre *Harry Potter*

G1

M: Y el Harry Potter no te gusta ¿por qué?

I-2: **Mucha mentira y mucha brujería ahí, cosa rara que hay**

G3

M: ¿Y qué has escuchado sobre Harry Potter?

I-: **Yo me las he visto todas** y yo he pillado unos libros, es muy interesante la historia

I-(Chica): Yo pienso que presenta **muchas bobadas**, que varitas mágicas...

I-: ... que escobas voladoras

G4

M: Y Harry Potter ¿leyeron?

L: Leímos (risas) ¡no!

C: No

M: Vieron la película y ¿les gustó?

C-L: Sí, todas

L: En cada historia se veía algo nuevo; más que de hechizos y todo eso, **él resolvía todos los problemas que tuvieran.**

Las personas que compartieron sus impresiones sobre *Harry Potter* más que leer la saga, han visto las películas. Por la brevedad de los comentarios no ha tenido un gran impacto en los y las jóvenes; es más, expresan cierto rechazo porque relacionan el contenido por un lado con brujería y por otro, con mentiras. En este punto vuelven a lo que habían planteado como razón para no acoger lecturas literarias: relatos muy ficticios o con mucha fantasía.

Sólo una de las chicas entrevistadas elabora un razonamiento más profundo sobre las historias de *Harry Potter*. Identifica lo que para ella es el argumento principal de la novela, el personaje es el héroe que resuelve los conflictos. Así no se queda en los acontecimientos mágicos o fantásticos que describe la obra, sino que elabora una síntesis que se puede aplicar a toda la saga.

Tabla 37. Comentarios sobre *Crepúsculo*

G2

¿Y el Crepúsculo? ¿Por qué gustan tanto los vampiros?

I-: Yo creo que eso gusta **porque hay transformaciones en los seres humanos... hay cambios en la forma de un ser humano. La gente lo lee porque yo también quiero...**

M: ... Yo también quiero transformarme

I: A mí los libros que más harto me llaman la atención son los libros de terror, el libro... entonces vampiro y eso está como enlazado, libros del hombre lobo, están enlazados como con la trama del terror

I-5: Sí, soy buena lectora pero de cosas reales, de cosas que pasan. Los cuentos muchas veces pueden ser realidad, pero uno no les ve tanto interés como en las cosas que pasan

I: Yo realmente prefiero cosas así de fantasía o de misterio, pues es que la realidad me parece muy rutinaria, entonces prefiero aprender cosas diferentes

G3

M: Bueno, más o menos hemos cubierto todas las preguntas. ¿Ustedes se han leído o se aficionaron a Crepúsculo?

I-(Chica): Profe, eso era lo que iba a decir ahorita sino que se me pasó, yo **tengo el libro el libro en mi casa (ATENCIÓN)**

M: ¿Y qué te gusta del libro?

I-(Chica): ¡Todo! ...

I: ... una historia de un amor imposible que al final se vuelve posible. Es una historia de amor muy linda

M: Pero qué diferencia hay... eso es muy ficticio, García Márquez es muy ficticio ¿Qué diferencia hay entre esa ficción y la de García Márquez?

Los estudiantes responden al mismo tiempo

I: Que sean interesantes, profe. Es que esas historias no tienen coherencia, que le cortó el dedo que se murió

I-(Chica): es lindo, es lindo

I-(Chica): Que Gabriel García Márquez habla como de amor, como así; en cambio en la otra es como de vampiros como de sangre...

I: ... y también de amor

M: ¿Por qué les atrae eso de la sangre, los zombis y eso?

I: Porque vea es algo como que se mezcla lo ficticio, el amor y algo como de paranormal algo fuera de lo normal

M: Y en García Márquez no se mezcla eso...

I: Pues sí, pero es que esa película no se compara con eso

M: si no se compara ¿en qué se diferencia?

I: En que... yo no sé, la película, la novela, lo que sea es...

I-(Chica): ... se mete uno ahí

I: y es a la vez raro, en cambio lo de Gabriel García Márquez historias que terminan feo, yo no sé

M: ¿En qué terminó María dos Prazeres

Dos estudiantes responden al mismo tiempo: en que ella se murió

I: Eso como que empezó entre el final y luego como que de antes...

I: ... la otra historia

I-(Chica): se devolvió y luego volvió

I: La encontraron muerta yo no sé dónde...

I-(chica): o sea que ella llegó a otro mundo, no sabía dónde estaba y luego fue pasando el tiempo el tiempo y ella volvió otra vez a la ciudad

I-(Chica): A mí no me gustó una que se murió la pelada y él a la vuelta del hospital, no terminó

muy feo como se va a morir

I-: A mí no me parece ficción, **sino que no le encuentran el sentido**

I-(chica): **Los cuentos no son malos sino que uno no se mete**

I-: **No te atrae**

I-: Como ese cuento, ese cuento **ahí como que detallan todo y entonces uno se va imaginando como es eso y se imagina y le vienen imágenes a uno**

G4

M: *¿Les gusta leer por ejemplo, Crepúsculo?*

C: **Sí, por la historia, la historia de amor las cosas diferentes a la realidad, hablan de vampiros y lobos y todo eso**

M: *Y por qué les atrae eso de vampiros y lobos, ¿eso no es mucha ficción?*

C: **Pero es diferente, es diferente, tiene algo de la realidad, pero con ficción, entonces es algo pues que a mí me parece interesante**

El intercambio que se hizo con los chicos a partir de *Crepúsculo* presentó más matices en las intervenciones. Es una novela de gran aceptación entre los jóvenes entrevistados, esencialmente dan dos razones para su buena acogida. Una de ellas es que se sale de lo normal, de lo cotidiano y de la realidad. Uno de los chicos considera que esta obra proyecta un deseo que tiene: transformarse. El otro ingrediente que hace tan atractiva esta historia, es justamente que es una historia de amor. La mezcla de un mundo posible donde se vive una pasión, sería la clave para que estos jóvenes acepten tan positivamente esta obra literaria.

Es tal el grado de aceptación de *Crepúsculo* que una de las chicas dijo que ella lo tenía en casa. ¿Por qué nos llama la atención este dato?, pues porque es muy poco usual que en hogares de sectores muy populares de la ciudad se compren libros, no es el objeto cultural más apreciado como para invertir en él, ya sea porque se prefieren otros artículos de entretenimiento o porque las condiciones económicas son muy precarias.

Este momento de la entrevista se aprovechó para confrontar a uno de los grupos sobre una aparente contradicción: habían opinado que rechazaban la literatura muy ficticia y ahora expresaban su preferencia por una obra con un alto contenido fantástico como es *Crepúsculo*.

Para ellos la obra de García Márquez no tiene coherencia, *termina feo*, no logran entrar en la historia, no le encuentran sentido, no les atrae. No consiguen una empatía con unas historias que son ajenas a sus intereses. Aunque hay estudiantes que no comparten esta evaluación, como la chica que expresa: *Los cuentos no son malos, sino que uno no se mete*. **Esta intervención nos da motivo para interpretar que lo que les**

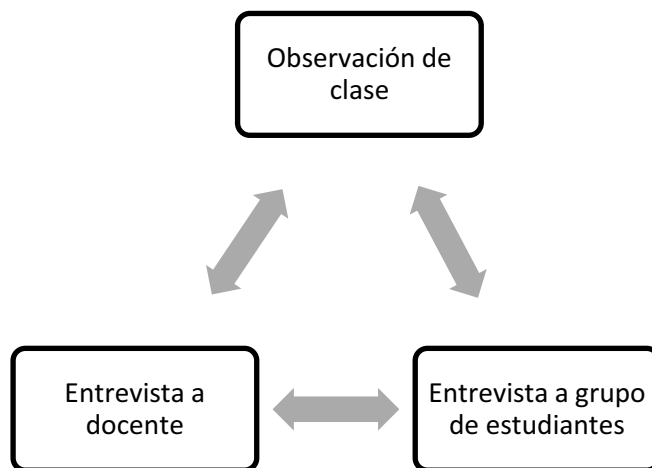
sucede a estos jóvenes es que no se construyen como lectores y lectoras de la obra de García Márquez. Y en cambio, sí acceden a una historia como la de *Crepúsculo*. En el próximo apartado desarrollaremos más esta afirmación.

Mediación docente –recepción lectora

En esta investigación hemos recogido datos de diversas fuentes, que hasta el momento han sido analizados individualmente. Vamos a introducir una variación a este procedimiento, que nos permitirá conectar apartes de las entrevistas realizadas a tres profesoras con algunas de las opiniones de sus estudiantes y con observaciones de clase realizada por la investigadora.

Aspiramos que estos discursos personales y apreciaciones de clase dialoguen, para así obtener una visión más integral de la mediación docente en la recepción lectora de los estudiantes. La siguiente figura esquematiza las correspondencias entre los datos recogidos.

Ilustración 8. Correspondencias entre los datos recogidos



Presentaremos fragmentos de las entrevistas a docentes y estudiantes en dos cuadros, justo enseguida se transcriben las apreciaciones que la investigadora hizo de una clase donde se estaban trabajando obras narrativas. A continuación se relacionarán y analizarán los discursos de las profesoras y sus estudiantes, se cruzan estas interpretaciones con lo observado en el aula, para llegar a una conclusión que se irá sumando a las ya expuestas.

Tengamos presente que el título de esta tesis es *lectura literaria en secundaria: la mediación de los docentes en la concreción de los repertorios lectores*, por eso la segunda finalidad de nuestro trabajo pretende: **Contrastar las opiniones y creencias de los docentes con las valoraciones que tienen algunos estudiantes sobre la educación literaria recibida por medio de lectura de cuentos y novelas**. Este ejercicio comparativo nos brindará algunos elementos que orientarán posteriores valoraciones y conclusiones sobre la relación docente (mediador) – estudiante (receptor)

Tabla 38. Contrastes entre discursos y la observación de clase 1

INFORMANTE 2	ESTUDIANTES DE OCTAVO GRADO	OBSERVACIÓN DE CLASE ⁷¹
<p><i>M: El texto literario está como en el centro de tu...</i></p> <p>I-2: de mi unidad o mi secuencia didáctica; entonces aquí tengo por ejemplo, <i>El valle de los Cocuyos</i> y yo bueno, claro, leo mucho en clase, dejo muy poco para leer en la casa, pero alrededor de esto entonces yo trabajo unos temas que de pronto corresponden a gramática, unos temas que de pronto corresponden a producción textual, otros que corresponde a ética de la comunicación, sobre este libro, o sea este lo uso como el pretexto para producir textos, para leer de otras cosas, pero no evaluó por ejemplo, digamos que hacemos talleres de lectura sobre el libro y en esos talleres indagamos, bueno, para dónde va el personaje, hagamos la ruta que hizo el personaje para llegar a tal sitio o vamos a pasar a un cómic la historia del personaje, pero más que evaluar si el muchacho sabe que este es el personaje principal o el secundario o ese tipo de cosas no, si no más como mirar que, que el texto literario sea más para disfrutarlo, para apreciarlo, pero me permite trabajar estos otros conceptos y</p>	<p><i>M: Pero ahora están muy juiciosos trabajando este texto ¿Qué están haciendo?</i></p> <p>I-1: Estamos haciendo un resumen. La primera pregunta es hacer un resumen sobre <i>El valle de los Cocuyos</i>, y el segundo es hacer una sopa de letras con todos los personajes de la historia</p> <p><i>M: Conversemos un poquito sobre este Valle de los Cocuyos, les ha gustado, por qué, qué es lo que más les atrae, y si les ha aburrido alguna parte, porque yo los he visto muy concentrados</i></p> <p>I-1: A mí me gusta más que todo por el valle, por todos los animales que tiene, lo del valle; las aventuras que vive Jerónimo con... con el viejo</p> <p><i>M: y alguna parte les ha parecido menos atractiva</i></p> <p>I-1: No, es que todo el libro es bueno</p> <p><i>M: que otra cosa sobre el Valle de los Cocuyos, algún personaje con el que se identifiquen</i></p> <p>I-1: eh... eh</p> <p>I-3: el pajarero</p> <p>I-1: Jerónimo, también</p> <p>I-3: Jerónimo</p>	<p>Lectura y trabajo con el relato <i>El valle de los Cocuyos</i> de Gloria Cecilia Díaz (Colombiana)</p> <p>La profesora entrega los libros para leer en parejas. Pregunta si recuerdan de qué va la historia y cómo se llama el primer capítulo.</p> <p>Se pide a un estudiante que resuma el primer capítulo. Da detalles y describe el valle. También se intercambia sobre Anastasia, la protagonista. Si por ser vieja es fea, una estudiante opina que lo importante es la experiencia. La profesora habla de los estereotipos que se tienen. Un estudiante considera que no se respetan las personas de edad.</p> <p>Se continúa la descripción de Anastasia, a qué se dedicaba, mascaba tabaco. La profesora interviene diciendo que por esto se deduce que es curandera.</p> <p>A continuación la docente pregunta el nombre del</p>

⁷¹ La transcripción de la observación en su totalidad se puede consultar en el **Anexo 8**.

<p>sobre esos es que yo estoy evaluando, ¿sí?, no evaluando la lectura como tal, el que lo leyó sacó superior y el que no lo leyó no, no; yo no evaluó como así... no porque todo lo leemos aquí, a veces yo leo en voz alta, ellos van siguiendo, entonces no hay la evaluación para saber si leíste o para saber si apreciaste más o menos el texto, en sí mismo con el texto literario, no; más el texto literario debe ser como el pretexto para los otros contenidos... pero yo ¿qué evaluó allí? Evaluó que hace un texto argumentativo, que hace unas asociaciones con el texto, que utiliza los recursos que hemos trabajado en el aula, pero no si leyó o no leyó el texto, no. La literatura es más, en mi caso, es más como un pretexto, como algo que me sirve para...</p>	<p><i>M: y el que dijiste primero ¿cuál es?</i> I-1: el pajarero perdido</p> <p><i>M: ¿qué tipo de actividades han hecho con el Valle de los Cocuyos, con este libro?</i> I-3: ahora una sopa de letras, antes hemos hecho actividades de... I-4: hacer un mapa de todo lo que ha recorrido Jerónimo <i>M: Vean una cosa, ustedes cuando leen un cuento o una novela ¿qué tipo de actividades les gusta hacer con ese cuento</i> I-4: Dibujar, sopas de letras</p>	<p>siguiente capítulo. Invita a un alumno a comentarlo. La profesora hace preguntas que los estudiantes deben completar con la información adecuada. Las intervenciones son adecuadas y ordenadas.</p> <p>Pasan a otro capítulo. ¿Quién se acuerda del pájaro perdido? Un alumno hace un resumen detallado. La profesora comenta que muy bien. Invita a completar los datos. Amplía y precisa información sobre el capítulo.</p> <p>Ella insiste en que se escuche a una sola persona. Los estudiantes no se ponen de acuerdo en qué capítulo van. Recoge los acontecimientos y personajes más importantes. Invita a hacer anticipaciones.</p>
---	--	--

Análisis

Como se puede apreciar estos apartes de entrevistas y la observación de clase se centran en el trabajo sobre el relato *El valle de los Cocuyos* (1993) de la escritora colombiana Gloria Cecilia Díaz. La docente reflexiona a partir de la pregunta sobre el lugar que ocupa el texto literario en su quehacer pedagógico. Los estudiantes hacen comentarios sobre el trabajo con el relato y la investigadora observa una clase donde se lee y trabaja la obra mencionada.

La respuesta de la profesora describe aspectos que ella tiene en cuenta en su didáctica de la literatura. En primer lugar, su enfoque pedagógico: el texto literario está en el centro de su clase, los otros contenidos temáticos del área de lengua se subordinan a la lectura y al trabajo literario. De otro lado su metodología: lectura intensiva y extensiva en la clase con los alumnos/as. Por último la evaluación, que no tiene un carácter de examen, sino que integra producción textual, asociación de ideas, incorporación de herramientas que se han dado en la clase.

Y tal vez lo más importante y definitivo, el propósito central de su didáctica, es *que el texto sea más para disfrutarlo, para apreciarlo*. Esta opinión y creencia, que nos

llega desde su subjetividad como persona y docente, responde la pregunta sobre la función del texto literario en la escuela, pero también proyecta el tipo de lector/a que desea formar.

En las palabras de los estudiantes sobre el trabajo que realizan con el libro encontramos una respuesta a la mediación de la docente. Uno de los chicos enumera lo que le gusta del libro. Otro, al interpelarlo sobre qué no le gusta, es categórico: *No, es que todo el libro es bueno*. Los chicos disfrutaban la lectura, se concentran en el trabajo propuesto. Y demuestran ser lectores atentos porque reconstruyen con detalle la historia.

Entonces, entre el propósito que tiene la profesora de que sus alumnos/as experimenten la lectura como una actividad de placer y un trabajo valioso, y la respuesta de sus estudiantes que se aprecia en la actitud positiva para desarrollar las actividades de promoción de lectura, la docente logra su objetivo. Se construye así en la clase un lazo fuerte entre la práctica docente que redundará en la formación literaria de los chicos.

Pero no sólo por tener buenos propósitos se alcanzan las metas deseadas, es la práctica lo que finalmente determina el logro o no de los objetivos de cualquier proyecto educativo. Por eso ahora nos detendremos en la clase observada, donde se aprecia realmente la mediación de la docente en la lectura de obras literarias. Las impresiones que recogemos de esta observación las presentamos a continuación:

- ✓ La profesora establece **un diálogo** con los estudiantes a partir de preguntas sobre el primer capítulo del libro
- ✓ Los alumnos reconstruyen la historia leída
- ✓ Han guardado en su memoria a largo plazo muchos detalles de la historia
- ✓ Las **intervenciones** de la profesora son amplias y continuas: **refuerza** la participación de los estudiantes
- ✓ Las intervenciones de la profesora y los estudiantes perfilan conclusiones sobre lo leído
- ✓ Se establecen relaciones entre la aventura del relato con libros y películas
- ✓ La mayoría del grupo sigue la lectura y están **atentos** a las intervenciones de la docente
- ✓ Los estudiantes **relacionan** la historia con los paratextos del libro (portada, ilustraciones)
- ✓ La profesora dirige la lectura buscando la participación de los estudiantes a través de: preguntas, señala repeticiones. Establece un **intercambio**
- ✓ La profesora **refuerza** algunos significados de la historia
- ✓ La profesora hace la **totalidad** de la lectura en clase: grupal, individual, dirigida
- ✓ Da instrucciones **muy precisas** para el trabajo
- ✓ Acompañamiento y apoyo muy cercano durante **todo el tiempo** que está con los estudiantes

- ✓ La profesora **aprovecha** para establecer relaciones entre el paisaje descrito en el texto y los paisajes que conocen los estudiantes. Intenta así acercar el universo narrativo al universo de los jóvenes
- ✓ Cierra colocando una tarea y **refuerza** la clase que acaba de dar.

Tenemos entonces una intervención directa y constante de la docente, que en un primer momento juzgamos excesiva y demasiado conductista, pero que al observar a los chicos y chicas trabajar en la clase y al escuchar sus valoraciones de *El valle de los Cocuyos*, nos damos cuenta que esta mediación le da un tratamiento didáctico al relato, que hace posible que los estudiantes disfruten del texto y reconstruyan sus significados a partir de actividades concretas, por medio de las cuales elaboran sus muy personales comprensiones de la obra literaria.

La profesora durante toda la clase, hace un acompañamiento que demuestra su autoridad académica. Propicia por ejemplo, que los jóvenes puedan establecer contratos lectores al acercar el universo narrativo del texto al universo juvenil. Por medio de sus intervenciones despliega *repertorios* del texto que lo hace más comprensible para los jóvenes. De esta manera su mediación docente favorece que el estudiante se construya como lector o lectora de *El valle de los Cocuyos*. El trabajo de los jóvenes en la clase es una prueba de ello.

Tabla 39. Contrastes entre discursos y la observación de clase 2

INFORMANTE 4	ESTUDIANTES DE NOVENO GRADO	OBSERVACIÓN DE CLASE
<p><i>M: ¿Cómo te sientes tú cuando das de leer como dice en Como una novela, hay que dar de leer, cuando das de leer a estos muchachos en las respuestas que ellos tienen a las lecturas. O sea ¿cuáles son los sentimientos, lo que rescatas, pero también las dificultades, no?</i></p> <p>I-4: En un principio pues, cuando uno les dice, bueno vamos a leer <i>Cien años de soledad</i>, dejo las fotocopias en la secretaria, y cuando uno ve que solamente uno... la saco y los demás se le burlan, uno le da tristeza; es que no sé porque no les gusta leer eso, ¡claro! <u>Porque como está la televisión y están las novelas</u> de los</p>	<p><i>M: ¿Lo iban a trabajar en clase o vieron algún capítulo? Todavía no. Ustedes recuerda como especial el Popol Vuh, Y ahora ¿con Cien años de soledad?</i></p> <p>Varios estudiantes intervienen al mismo tiempo diciendo “ese es bueno”</p> <p><i>M: ¿Qué les atrae?</i></p> <p>Dos estudiantes responden: El drama</p> <p>I-5: Sí porque inició cuando Aureliano Buendía recordó que su padre lo llevó a conocer el hielo, entonces ahí relata sobre cuando vivían en Macondo y todo esto y la historia va como hacía atrás y lo lleva a uno como a la curiosidad de qué</p>	<p>Lectura y trabajo con <i>Cien años de soledad</i> de Gabriel García Márquez</p> <p>La profesora inicia la clase preguntando quiénes trajeron el libro o la fotocopia. Más o menos la mitad lo tienen.</p> <p>Luego pregunta quién recuerda la clase anterior. Un estudiante responde que se habló sobre los elementos de la narración.</p> <p>La docente retoma el tema de la narración porque en las pruebas SABER, no lo tuvieron claro y lo necesitan para comprender <i>Cien años...</i></p> <p>El grupo de estudiantes es muy</p>

<p>traquetos y todo eso, porque ese es un problema serio, y ellos son... estos muchachos son más visuales que... ellos tienden a ser más visuales “veámonos la película” le dicen a uno. “¿No viene en película?”. Y a veces me toca negociar, “listo veámonos la película, pero vamos a trabajar el texto, también y en el texto ustedes se darán, cuenta que hay muchas cosas que no tiene nada que ver como está en la película”, como pasa de pronto con Elena de Troya o con la <i>Iliada</i>, que ellos una vez me hicieron trampa y se dieron cuenta que había que leer el libro. Entonces, uno a veces se siente triste, la mayor tristeza es mirar de pronto ellos como una obra literaria que es buena y es para su crecimiento, de pronto ellos la ven cara, <u>en costo</u>, la ven cara cuando uno dice... Entonces les dije “Miren, para ustedes ¿qué es barato? y ¿qué es caro? Ustedes un jean de treinta mil no se quieren colocar, un jean de dos mil, no se quieren colocar, ustedes dicen que no, que tiene que ser de marca, y ¿por qué no son de marca en la literatura? Un texto que les va a servir muchísimo para estructurar su vida, para mirar otra situación... Entonces uno le da tristeza eso, da tristeza cuando no todos los compañeros están metidos en el cuento de la literatura y lo critica a uno, “¡hay no!, es que usted quiere que todo el mundo esté leyendo a toda hora” Entonces, a veces los compañeros no le colaboran a uno en eso, “es que el mundo no es de literatura”, Satisfacciones, cuando uno ve un muchacho que dice, “Huy profesora, me compré este libro” Y uno dice, ve, le metiste platica al libro. Pero sabes cuál es el problema allí, el problema es de <u>burla</u>, y en ese grado noveno hubo una niña que se apareció con ese libro <i>Cien años de soledad</i>, así grandotote, muy bonito, uno verde, bien bonito...</p>	<p>fue lo que... I-: ... que fue lo que pasaba en ese momento... I-: la curiosidad que la gente antes vendía, que cambiaba por una vaca. Que el señor Buendía cambiaba por no sé qué, pero era para unos ladrillos de imanes, para sacar oro, que no le funcionó, entonces es como para que uno vaya, qué le pasó, es una curiosidad I-: Aquí inicia algo, uno dice leo este pedazo y no leo más, entonces uno dice: no, sigamos leyendo porque está como bueno, entonces uno sigue leyendo I-: cuando uno va leyendo, uno cómo que se va imaginando lo que pasa, al señor en el hielo; pues cuando yo leí yo me imaginaba a Macondo, como ahí decía que era como de barro, que las cosas no tenían nombre todavía, pues entonces uno como que se iba imaginando las cosas <i>M: Bueno, ustedes cuando leen cuentos, novelas ¿qué es lo que los atrapa? ¿La curiosidad?</i> Varios estudiantes intervienen al mismo tiempo: La trama I-: Pues el drama que dejan en cada capítulo como pa seguir y seguir I-: Pues en el momento de leer pues como que uno quiere seguir como para ver cómo sería, por ejemplo, uno quiere seguir leyendo para uno imaginarse como sería más o menos lo que le van relatando I-10: Que es lo que sucede I-: Entonces, va como encadenado no, el libro completo; o sea si usted no lee está parte no entenderá la siguiente <i>M: Pero de lo que ustedes están haciendo en estos días ¿qué rescatan?</i> I-5: Por lo menos con <i>Cien años de soledad</i> a mí me ha gustado mucho y en verdad es una historia muy interesante y como estamos trabajando</p>	<p>inquieto y ruidoso. Se debe tener en cuenta que son cincuenta personas en un aula de clase.</p> <p>La docente les indica a los chicos que se va a apoyar en el texto “Saber escribir” del Instituto Cervantes, para dar la clase. Ellos y ellas deben tomar nota, ya que la docente no dicta.</p> <p>Presenta otro concepto de cómo narrar. Lanza la pregunta ¿cómo narrar? Diferencia entre autor y narrador. García Márquez no es igual a quien cuenta la historia. La profesora elabora esquema de los principales elementos narrativos.</p> <p>Se hace un intercambio sobre el espacio en la novela. ¿Dónde queda Macondo? Un estudiante responde que es un pueblo ficticio, que no existe. La profesora interpela: ¿por qué lo sabes? El chico responde que su padre es profesor de español y se lo dijo. Otro interviene y dice que se imagina que no aparece en el mapa.</p> <p>A continuación la profesora pregunta sobre el narrador en tercera persona. Los estudiantes comentan: “Ajena a la historia” “Ve los hechos y no participa” “Es un bochinche” “Cuando le cuenta algo que pasó” “Cuando pilla que unos manes están peleando y uno cuenta la historia”</p> <p>La docente hace que los chicos completen un esquema con los elementos narrativos principales: narrador, tipo de narración y característica.</p> <p>A medida que el ejercicio se desarrolla, la docente hace interroga a los estudiantes. ¿Dónde han escuchado la palabra omnisciente? “En la Biblia”. Un estudiante interviene explicando el enfoque múltiple que encuentra en películas y novelas.</p>
---	--	---

<p><i>M: Una edición que se hizo especial...</i></p> <p>I-4: si... y llega compañerito y se le burla y le dice “vela a ella con ese librote y tan pesado, y mire el mío chiquitico (Risas) y mire vea yo no tengo problema en meterlo en mi maletín, no me pesa”... entonces, duele cuando los muchachos hacen eso, me duele muchísimo la piratería porque se pierde; los muchachos una vez sacamos un cuento, porque un joven se ganó un premio aquí porque se le cayeron las letras por una edición pirateada, hizo así (mueve las manos sobre una hoja) y se le borró (Risas) Entonces, a partir de allí nació un cuento, que se cayeron las letras de un libro, no, que por allá unas hormigas se las encontraron, y que yo no sé qué, bueno...</p>	<p>leyendo capítulo por capítulo; capítulo no porque eso no tiene capítulo sino parte por parte. Ella nos dice que escribamos lo que entendamos y que podemos leer acá, en la casa, lo que importa es que uno lo lea y sepa uno de que está hablando a la hora de que ella va a explicar</p> <p><i>M: ¿Y todos tienen ya el libro?</i></p> <p>I-10: Algunos no lo tienen, entonces ella trae copias para que cada uno lea</p>	<p>Un estudiante pregunta sobre el narrador en un cuento que escribió la profesora. Ella explica cómo lo maneja en la historia. En ese momento la clase se interrumpe porque un chico está de pie. Sus compañeros dicen que está enamorado, entonces la profesora insinúa que podría escribir su autobiografía.</p> <p>Luego la docente indica que deben hacerse en parejas, leer y mirar que tipo de narrador encuentra en la parte que llevan trabajada de <i>Cien años...</i> Como los libros son de distintas ediciones, ella les colabora encontrando la página en la que quedaron. Algunos grupos inician el trabajo muy concentrados, otros no.</p>
--	--	--

Análisis

Para continuar contrastando la mediación docente con la recepción lectora de los estudiantes, vamos a analizar el cuadro anterior que presenta fragmentos relacionados con el trabajo que adelanta un grupo de estudiantes con la novela *Cien años de soledad*.

En primer lugar está la pregunta a la profesora sobre las dificultades en su trabajo con la literatura. Estas se ubican en diferentes rangos, uno es el poco interés por los textos escritos frente a lo audiovisual, ya sea la televisión o el cine. Otra es el valor económico que los estudiantes le atribuyen a los libros frente a otros consumos juveniles. Por último, la docente señala que sus estudiantes estigmatizan a quien adquiere una mejor edición de *Cien años de soledad* ya que está es más extensas frente a otras publicaciones, seguramente resumidas.

En cuanto a las satisfacciones menciona una profesora que para ella es muy grato que los jóvenes compren textos por propia iniciativa. Su reflexión refleja un sentimiento de tristeza por la actitud de los chicos y de sus compañeros de trabajo frente a la lectura y literatura. Su discurso adopta un tono de desánimo ante las dificultades que tiene que afrontar en la clase y en su institución.

Pero frente a este sentimiento y valoración, encontramos en el discurso de los estudiantes una acogida muy positiva de *Cien años de soledad*, su lectura los tiene atrapados, esto se traduce en que no pueden dejar de leer, un fragmento despierta su curiosidad y desean continuar la lectura. Responden que lo que más les gusta de la novela es el drama, la curiosidad que la obra despierta en su imaginación. Y para dar más solidez a sus respuestas reproducen escenas de la historia. Es muy interesante esta parte porque muestra la función iconográfica que poseen las narraciones escritas, que podemos traducir con la expresión: la película de la novela pasa por sus mentes.

Si bien los estudiantes, en otros apartes, han expresado que las novelas deben estar cerca a sus inquietudes y a su mundo juvenil, con *Cien años de soledad* la empatía se da por la forma en que el relato se encuentra estructurado. La organización de los *repertorios* que son fundamentales para configurar la historia, tiene en estos jóvenes lectores y lectoras el efecto de seducirlos y sumergirlos en su lectura. Un estudiante opina: *Aquí inicia algo, uno dice leo este pedazo y no leo más, entonces uno dice: no, sigamos leyendo porque está como bueno, entonces uno sigue leyendo.*

En cuanto a las impresiones y conclusiones que se pueden extraer de la observación de la clase tenemos:

- ✓ La mayoría de los estudiantes **tienen** el libro, aunque de varias ediciones
- ✓ Demuestran **interés** por tener el libro y por la clase
- ✓ Es un grupo de **cincuenta** (50) estudiantes muy inquietos
- ✓ La profesora hace una exposición magistral sobre el tema de la **narración**
- ✓ Se intercalan preguntas de los estudiantes y comentarios de la profesora
- ✓ Se dan ejemplos de situaciones cotidianas para **comprender** mejor la narración
- ✓ Es una **clase magistral** sobre el plano de la narración de un texto
- ✓ **Intercambio** entre los estudiantes sobre ese lugar llamado “Macondo”
- ✓ Para identificar narradores se traen situaciones de la **vida real**
- ✓ La profesora propone un ejercicio de **aplicación** del plano de la narración
- ✓ Se **intercalan** intervenciones de los estudiantes para **identificar** tipos de narrador en un fragmento leído de *Cien años de soledad*
- ✓ Se llega a un **acuerdo**: el narrador es una tercera persona
- ✓ La profesora señala que en una narración lo más importante es la **ACCIÓN**

La profesora muestra un eficiente manejo de la teoría narratológica en su exposición magistral, explicando algunas herramientas de análisis literario a sus estudiantes. Para hacerlas más familiares presenta ejemplos cotidianos o pregunta a los jóvenes sobre situaciones de sus vidas. Esta clase es una muestra de una transposición didáctica, ya

que la docente transmite elementos de la teoría literaria a un espacio escolar, digamos a personas que no son especialistas. Y lo hace conservando los postulados teóricos sin banalizarlos. Su empeño es formar a estos chicos como lectores que poseen ciertos elementos de crítica literaria, o sea como lectores críticos.

Si bien hemos planteado que la estructura de la novela ha logrado que los/as estudiantes conecten con la obra, también consideramos que la mediación de la docente es decisiva para ampliar el horizonte lector de estos escolares. Saber diferenciar entre autor y narrador; elaborar esquemas donde se reconozca narradores, tipos de narraciones y sus características, dota a las personas de elementos para una lectura más comprensiva y menos ingenua. Y si a los lectores les gusta la obra, podrán deleitarse más con ella. Que en definitiva, es el gran propósito de la literatura y que debería ser el de la formación lectora escolar.

Tabla 40. Contrastes entre discursos y la observación de clase 3

INFORMANTE 6	ENTREVISTA GRUPAL	OBSERVACIÓN DE CLASE
<p>¿Cómo reaccionan, cómo es la recepción de tus estudiantes a estas lecturas de cuentos y novelas? Es buena.</p> <p>¿Cuál es la lectura que mejor reciben? Los cuentos de Juan Rulfo... pero es porque se hacen trabajos en grupos y un taller. La que menos les gusta es <i>El Lazarillo de Tormes</i>, ya que es una lectura del Barroco, por eso hago una explicación cronológica de este tipo de producción artística y así ellos comprenden mejor la obra. Por ejemplo el <i>Quijote</i> lo leímos por capítulos y ellos elaboraron tiras cómicas.</p> <p>¿O sea que en este trabajo es importante el papel que cumples como docente? Es importante la manera de llegar, lo que se les vende a ellos.</p> <p>Volviendo al canon de lecturas, ¿cuáles son los criterios para seleccionar esas obras y no otras?</p>	<p>Estudiantes de séptimo grado</p> <p><i>M: Bueno, ahora lecturas que ustedes hayan empezado a leer y no les haya gustado</i></p> <p>Estudiantes murmuran: Los doce cuentos peregrinos</p> <p><i>M: Profundicemos ¿por qué no les gusta?</i></p> <p>I-: Eso es pa viejos</p> <p>I- (Chica): No es porque uno en esa clase, uno se aburre</p> <p>I-7: Nadie compró ese libro</p> <p>I- (Chica): A mí me gustaría que fueran verdad</p> <p>Estudiante murmura: muy ficticia</p> <p><i>M: ¿Tú qué entiendes por muy ficticia?</i></p> <p>I-: Es muy aburrida. Uno no le encuentra chiste a eso. No es cómo cuando uno empieza a leer algo y uno le gusta, entonces uno dice a está bacana, está interesante, pero eso no interesa</p> <p><i>M: ¿Qué opinas tú sobre lo que</i></p>	<p>Lectura y trabajo con el cuento <i>María dos Prazeres</i> de Gabriel García Márquez</p> <p>La profesora da indicaciones para la lectura del cuento. Presenta una rejilla sobre <i>Taller: géneros discursivos – interpretación de textos</i>⁷² que después se completará. Pocos alumnos tienen el libro.</p> <p>La profesora comenta que la historia se desarrolla en Barcelona, España en 1940. Está ambientado en esa época y espacio.</p> <p>La profesora inicia la lectura, sólo tres estudiantes la siguen en sus libros, el resto escucha.</p> <p>La profesora interrumpe la lectura para preguntar sobre personajes y sobre ciertos datos. Los estudiantes responden correctamente.</p> <p>La profesora da explicaciones</p>

⁷² Ver Anexo 9.

<p>El eco... el éxito que hayan tenido en otros espacios. Algunas lecturas son “obligadas” por ejemplo <i>El lazarillo... el Quijote</i> hay que convencerlos de que deben tener una base literaria.</p> <p>En el cuestionario ya pregunte sobre objetivos y logros; ahora quisiera saber ¿cómo evalúas estas lecturas de que realizas con tus estudiantes?</p> <p>Evalúo los procesos, la participación. En la programación tengo un tema literario que se trabajará.</p> <p>¿Cuánto tiempo mantienes este canon de lecturas?</p> <p>Procuró cambiarlo cada dos años, ya que me aburre siempre lo mismo</p> <p>¿Cómo te sientes como profesora de literatura al darles a leer cuentos y novelas a tus estudiantes?</p> <p>Lo vivo con alegría, ya que ellos acceden a la literatura</p> <p>Sé que por tu formación académica comprendes y manejas la teoría y crítica literaria, por eso te pregunto ¿consideras que con las lecturas literarias que tus estudiantes efectúan se amplían sus repertorios y horizontes de expectativas?</p> <p>Sí, pero a posteriori, los resultados no se ven inmediatamente. Un estudiante de once que presentó las Pruebas del ICFES, me comentó que en una de las preguntas apareció una carta a Penélope, y ellos ya sabían quien era.</p> <p>¿En tu institución cuándo te encuentras frente a un lector competente, crítico y creativo?</p> <p>Por los trabajos que realizan, ya sean exposiciones, trabajos creativos o de escritura.</p> <p>¿Considera que la narrativa... los cuentos y novelas es uno de los géneros preferidos de los jóvenes? Como hoy en día tienen tanta preferencia por las redes sociales...</p> <p>Sí les gusta leer cuentos y novelas, pero con una salvedad, presentarles textos cortos y si son largos leer sólo algunos</p>	<p><i>están leyendo ahora?</i></p> <p>I- 10 (Chica): No, no me gusta, mucha ficción</p> <p><i>M: Ustedes han hecho mucho énfasis en eso en que sea cosas reales, aunque los cuentos que les ha leído la profesora están basados en la realidad</i></p> <p>I-(Chica): A mí ese cuento que está leyendo ahora a mí me gusta porque va contando que María se perdió y apareció en otra parte, y a mí por lo menos me gustaría ver qué pasó con ella. A mí me gustan, a mí me gustan esos cuentos</p> <p>I-(Chica): <i>María dos placeres</i> A mí me gusta porque se basa como en la realidad con ficción, pero uno se imaginaba... como lo envuelve a uno, yo no sé</p> <p>I-(Chica): A mí me gustan esos cuentos...</p> <p><i>M: ¿Qué te atrae de esos cuentos?</i></p> <p>I-(Chica): De la forma cómo lo narra el autor...</p> <p>I-: Es que narra todos los detalles</p> <p><i>M: ¿En qué terminó María dos Prazeres</i></p> <p>Dos estudiantes responden al mismo tiempo: en que ella se murió</p> <p>I-: Eso como que empezó entre el final y luego como que de antes...</p> <p>I-: ... la otra historia</p> <p>I-(Chica): se devolvió y luego volvió</p> <p>I-: La encontraron muerta yo no sé dónde...</p> <p>I-(chica): o sea que ella llevo a otro mundo, no sabía dónde estaba y luego fue pasando el tiempo el tiempo y ella volvió otra vez a la ciudad</p> <p>I-(Chica): A mí no me gustó una que se murió la pelada y él a la vuelta del hospital. No, terminó muy feo; cómo se va a morir</p> <p>I-: A mí no me parece ficción, sino que no le encuentran el sentido</p> <p>I-(chica) : Los cuentos no son malos sino</p>	<p>sobre datos históricos como la Guerra Civil Española, personajes y significados de ciertas palabras: arenque, heráldica.</p> <p>Ella pregunta si está aburrido el cuento, los estudiantes responde que no. Llama la atención a quienes están distraídos o se levantan de sus puestos.</p> <p>La profesora plantea lo siguiente a los estudiantes: Si se escribe con labial el nombre de Urruti, ¿a qué grupo pertenecía? Una estudiante responde que a los jerarcas. La docente corrige y dice que está más cerca a los republicanos. Continúa haciendo preguntas sobre el significado de palabras.</p> <p>La clase se interrumpe diez (10) minutos porque los estudiantes van a tomar el refrigerio.</p> <p>Se retoma la clase. La profesora comenta sobre unos cantantes de ópera que interpretaron Madame Butterfly. Pregunta si la conocen. Un estudiante comenta que él no sabe nada de ópera.</p> <p>La profesora interroga a los chicos sobre el significado de un fragmento del cuento: ¿Por qué dijo eso a la niña? Un estudiante opina que para que el perro de María fuera al cementerio.</p> <p>Por último pregunta sobre lo que pasó al final del cuento. Estudiante dice que quien conducía el carro subió a... Profesora completa a pasar el rato.</p> <p>La docente indica que se pueden hacer en parejas para trabajar la rejilla. La distribuye. Muestra cómo deben llenarla con los cuentos leídos, entre ellos <i>El rastro de tu sangre en la nieve</i>.</p> <p>En el tablero completa la rejilla, explica sus respuestas. Pregunta sobre cuál la intención del locutor. Intercambio de los</p>
--	--	---

capítulos. Con tu experiencia ¿cuál es el cuento o novela “estrella? El que a todos y todas les gusta... <i>El llano en llamas</i> . Los mitos y los policíacos	que uno no se mete I-: No te atrae I-: Como ese cuento, ese cuento ahí como que detallan todo y entonces uno se va imaginando como es eso y se imagina y le vienen imágenes a uno.	alumnos sobre la intención del texto.
--	---	---------------------------------------

Análisis

Podemos apreciar en las intervenciones que hace la docente en la entrevista, una actitud muy positiva frente a su trabajo, ya que ha encontrado una muy buena acogida en sus clases. También demuestra que conoce los gustos literarios de los chicos, donde destaca como géneros que prefieren, el cuento policíaco y los mitos. Y da un título concreto, *El llano en llamas* del escritor mexicano Juan Rulfo. Expone un criterio muy claro para la elección de las lecturas que lleva a las clases, que sean cortas y, si son largas, leer solamente una parte de ellas. Es una profesora que, contrario al caso que presentamos antes, transmite sentimientos optimistas sobre su labor de formadora de lectores en literatura.

Pero en la entrevista con sus estudiantes actuales, la recepción que tienen del cuento *María dos Prazeres* de García Márquez, no es unánime; por el contrario, un número significativo de los estudiantes entrevistados rechazan el relato; sólo un par de chicas, contradicen a la mayoría y expresan su agrado por la lectura que realizan. Como ya expusimos esta situación en un apartado anterior, sólo queremos enfatizar que aquí se presenta un escenario que Peter Woods ha denominado perspectiva de grupo y que define en los siguientes términos: “*Todos los miembros del grupo respondieron a preguntas o informaron voluntariamente, pero una cierta porción dijo a ver visto la cuestión desde una perspectiva diferente* (2011, pág. 143)

En un mismo grupo hay recepciones diferentes, a pesar de que se les proporcionaron los mismos materiales, explicaciones y actividades. ¿Por qué? ¿Qué ha sucedido? Algunas pistas las encontramos en la entrevista a los/as estudiantes y en la observación de la clase.

Como ya analizamos, los chicos en general rechazan la literatura que, para ellos, esté cargada de mucha ficción y que no tenga relación directa con temas que sean de su interés inmediato. Nuestras reflexiones hasta el momento, han concluido que este tipo de desencuentro impide construir el pacto narrativo o el contrato de lectura. Que es lo que le sucede a los estudiantes que no les gusta el final de un cuento como *El rastro de*

tu sangre en la nieve. O que califican a *María dos Prazeres*, como literatura para gente muy adulta.

Las chicas que han acogido bien la historia de María, reconocen que es difícil pero *hay que meterse... no le encuentran el sentido*. Sus palabras coinciden con los/as lectores/as de *Cien años de soledad*, en expresiones como *de la forma como lo narra el autor... Es que narra todos los detalles*. Las estrategias utilizadas en el nivel del relato, logra engancharlas como lectoras entusiastas. Pero hay que anotar que estas estudiantes son lectoras que poseen otros referentes literarios. En la entrevista expresaron que asisten a bibliotecas públicas y prestan libros; y escriben, ya sean poemas o acrósticos (95-132-137)⁷³

Estas chicas manifiestan unos horizontes lectores más amplios, lo que se traduce en poseer herramientas que les permiten, con mayor facilidad, convertirse en receptoras de un cuento como *María dos Prazeres*, de una alta complejidad temática y formal, ya que acoge en su historia el contexto social y político español de la post guerra. Contenido que no es de fácil comprensión para todos estos jóvenes.

Para completar este análisis, se sintetizan a continuación las impresiones recogidas de la observación de la clase:

- ✓ **Lectura guiada:** la profesora contextualiza y ambienta
- ✓ La mayoría de los estudiantes **no tiene** el libro. No hay contacto con el texto escrito
- ✓ Los estudiantes **escuchan** a la profesora
- ✓ La profesora no lee de corrido, interrumpe para ver que tanto comprende la historia. Hace **preguntas** sobre la coherencia del texto
- ✓ La profesora **da explicaciones** para contextualizar la historia, aclara vocabulario
- ✓ A la profesora **le interesa** cómo se sienten sus estudiantes frente al texto
- ✓ Vuelve a utilizar la dinámica de **detenerse** para aclarar vocabulario, presentar personas famosas
- ✓ Al hacer una pregunta que exige mucha atención en la lectura realizada y tener referentes históricos, los estudiantes **no logran** establecer la relación entre una acción de la protagonista y un acontecimiento histórico
- ✓ En el intercambio con preguntas que requieren de respuestas **más literales** y cercanas, los estudiantes, en ocasiones, responden adecuadamente, otras veces no
- ✓ El **final** del cuento está **abierto** para lectores de esta edad
- ✓ La profesora **no profundiza** en el final del cuento y no abre a los posibles significados del relato

⁷³ Los números corresponde a los números de líneas de la entrevista del Grupo -3.

En esta clase en particular, llama la atención que muy pocos estudiantes tengan el libro de papel para leer y trabajar en clase. Esta situación es habitual en las aulas de colegios donde los estudiantes tienen pocos recursos económicos. Dos de las profesoras (P2-P3) entrevistadas expresaban su preocupación por que los chicos no tienen contacto directo con el libro de papel, éste se reduce, si mucho, a la lectura en fotocopias.

La profesora se preocupa por aclarar a los estudiantes el vocabulario, contextualizar el momento en que se desarrolla la historia, traducir algunas expresiones que aparecen en catalán, pero el cuento está tan cargado de informaciones que exige hasta conocimientos de ciertos lugares de la ciudad de Barcelona. Y si se agrega que el manejo del tiempo no es lineal, sino que presenta muchos flash-back, entonces estamos ante una obra literaria exigente en su comprensión e interpretación.

Ahora nos detendremos en el significado que le asignan los estudiantes al final de la historia de *María dos Prazeres*. En la clase la profesora pregunta cómo termina la historia, un estudiante inicia la respuesta que la docente completa e inmediatamente después da indicaciones para que realicen otra actividad. En la entrevista algunos chicos dicen que la protagonista murió, otros que se fue a un lugar y luego regresó. El final del cuento está presentado de tal manera que se abre a múltiples interpretaciones. La profesora desaprovecha la oportunidad de confrontar esta variedad de lecturas, que significaría un diálogo e intercambio de los estudiantes sobre el cuento. Deja así de construir unos lectores y lectoras que más que estar informados de ciertos datos respecto a la novela, elaboren posibles significados sobre el final del cuento, que enriquezca su experiencia literaria.

3.4.3.3. Conclusiones de las entrevistas a grupos de estudiantes de Educación Básica Secundaria y Educación Media

Interpretación de la categoría “Biografía lectora”

A través del intercambio en las entrevistas hemos comprobado que estos jóvenes tienen una experiencia, así sea mínima, con los libros. Especialmente han realizado lecturas literarias en el colegio y las que realizan fuera de la institución responden a las recomendadas por los medios de comunicación. Habíamos mencionado en el Estado de la Cuestión (cfr. 27) la aplicación en Colombia, en el año 2005, de una encuesta sobre hábitos lectores. Uno de los resultados indica que el 37% de la población de 12 años o más leen libros; los lectores habituales leen 4,5 libros por año; quienes no lo son 1,6

libros (Gamboa & Reina, 2006). Estas cifras revelan que en comparación con otros países iberoamericanos estamos por debajo de la media. (Cerlalc, 2008)

Los motivos que tienen las personas entrevistadas en el estudio anterior, para comprar libros son de tres tipos: para atender requerimientos escolares y universitarios, para adquirir conocimientos, para entretenerse o por gusto. El perfil de los lectores habituales se ubica entre personas jóvenes estudiantes quienes tienen obligación de leer; también en estratos sociales medios y altos; y, por último, entre las personas cuyos hábitos de lectura fue creado principalmente por iniciativa propia, sus profesores y los miembros de su hogar (Gamboa & Reina, 2006: 7).

Según esto datos los estudiantes entrevistados en nuestra investigación, pertenecen a este sector de la población que -en medio de la preocupación reciente por la caída de hábitos lectores en Colombia- sostienen y nutren el promedio de las personas con hábitos lectores. En este sentido, las instituciones educativas tienen aún una tarea pendiente en y con la formación lectora de sus estudiantes y les cabe cierta responsabilidad para que este hábito se mantenga en el tiempo, que incluye, además, el consumo de libros como bien cultural de la sociedad.

Interpretación de la categoría “Lectura Literaria”

En el intercambio que se llevó a cabo con los estudiantes fue posible determinar el enfoque pedagógico de las actividades que realizan los docentes con las obras literarias en el colegio. Podemos afirmar que aquel se lleva a cabo desde dos campos; de un lado, se desarrollan trabajos de comprensión literal de los textos como escribir resúmenes e identificar ideas principales y secundarias. Este trabajo tiene un carácter más mecánico, porque no involucra las recepciones personales de los lectores.

Por otro lado, los estudiantes desarrollan tareas que exigen interpretaciones personales de quienes leen. Este enfoque recoge actividades del tipo promoción de lectura. Donde los significados que construye el lector a partir de lo leído, son fundamentales a la hora de valorar el texto literario.

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede colegir que en las instituciones que visitamos para recoger datos, subsisten diferentes modelos para el trabajo con la literatura, uno de corte académico y otro más lúdico, aunque se aprecia una tendencia donde los docentes le están otorgando valor y preferencia al proceso de aprendizaje de

los estudiantes en lo que tiene que ver con su actividad cognitiva, comunicativa y con la valoración estética que hacen de las obras literarias.

Lo que acabamos de exponer está fuertemente ligado a las propuestas o aspiraciones que algunos estudiantes presentan y esperan de la clase de lengua y literatura. Ellos y ellas señalan, varias veces, su deseo de leer de la forma que les guste, fuera del salón, donde cada uno está leyendo lo suyo... Intuimos que estas apreciaciones en apariencia, superficiales y “tontas”, reivindican la lectura como un acto de libertad... fuera de la academia que representa un salón de clase, con sus ritmos y disciplina que a todos uniforma. La lectura como un acto personal y por esto íntimo.

Los estudiantes expresan así anhelos que están cerca de lo que Harold Bloom e Italo Calvino, consideran que debe ser la experiencia de un lector de literatura. Tan insignes lectores defienden esta actividad como un ejercicio de la libertad de quienes leen y reivindican el placer de leer cuando se tiene la facultad de escoger las lecturas predilectas. (Cf. 40)

Para cerrar este apartado, reconocemos en la unanimidad de los estudiantes en cuanto a realizar dramatizaciones con las obras literarias, una necesidad y deseo de poner en escena las historias, que a manera de sustituciones, sirvan de apoyos para una mayor comprensión, interpretación y recreación de los textos literarios. Especialmente aquellos que calificaron como de mucha ficción; representaciones que acercarían las obras al mundo juvenil. En esta misma dirección se pronuncia el profesor Víctor Moreno, quien opina que la literatura en general y en particular en la escuela: “se ha escrito para ser leída sin producir embolias mentales, transgrediendo, si fuera posible, el programa del currículo ese, y, sobre todo, para imitarla, transformarla y extrapolarla a otros soportes creativos” (2008: 184)

Interpretación de la categoría “Recepción Lectora”

Consideramos que el análisis de los datos sobre recepción lectora hace aportes muy específicos a nuestra investigación, en ellos podemos apreciar opiniones, creencias y valoraciones, tanto de docentes como de sus estudiantes, sobre el trabajo que se hace en las aulas con los cuentos y novelas. Las intervenciones de los estudiantes y las observaciones que realizó la investigadora de algunas clases, delinean rasgos de la mediación docente en la formación literaria de sus estudiantes.

En este apartado, verificamos nuevamente, que los estudiantes tienen una práctica lectora fuera de la institución escolar, aunque orientada más por la publicidad de los medios de comunicación. En este sentido las obras literarias contemporáneas, que son llevadas al cine, tienen una acogida unánime y de gran impacto entre las personas entrevistadas. Ya autores franceses, a partir de investigaciones de campo, han verificado que los jóvenes practican dos clases de lecturas. La primera sería una lectura obligatoria y poco formativa, ya que no contribuye mucho a la identidad de lectores/as; la segunda la reconocen como verdadera, puesto que contribuye a la construcción de la identidad de estos chicos y es vívida como parte de su mundo de entretenimiento, muchas veces se presenta en otros soportes (Cfr. p.23). Los jóvenes entrevistados, también expresan estas preferencias lectoras extra curriculares. Pero en sus palabras escuchamos el eco de una formación académica literaria, reconocen y diferencian categorías como personajes, drama, trama; conocimientos que se adquieren en la escuela.

Lo anterior tiene puntos de encuentro con los planteamientos de la profesora Colomer, quien confiesa que la escuela impone las lecturas, pero a renglón seguido afirma que lo hace con eficacia porque define gustos y prácticas culturales que son parte y se verán reflejadas en su capital escolar (Cfr. p. 34)

De forma similar, el profesor Max Butlen identifica en la escuela prácticas renovadas en la formación literaria de los estudiantes, que han contribuido a la construcción de identidad y a la elaboración del sujeto cultural. Lo que tiene como efecto el encuentro entre práctica escolar y cultural (Cfr. p. 116)

Si bien nuestro trabajo de campo no tiene el propósito de estudiar la relación entre institución educativa y cultura. Si pudimos constatar en los grupos de estudiantes diferencias en su formación lectora, que incluye referencias de títulos, el dominio de un lenguaje crítico literario escolar con sus respectivas valoraciones de las lecturas que realizan, ya sea en clase o fuera de ella.

Lo que si nos aportan estos datos analizados, es la mediación que realiza el docente en la formación de un lector o lectora de literatura. Encontramos así que no es igual en todos los casos. En las situaciones que alcanzamos a analizar, identificamos con claridad tres maneras de intervención que se sitúa entre los textos y los estudiantes.

Estas mediaciones son disposiciones particulares que manifestaron las docentes en las clases de literatura que fueron observadas; en conclusión, cada profesora mostró una

actitud particular con las lecturas y con sus estudiantes, regulando con ésta el proceso de enseñanza y aprendizaje.

- La primera mediación que reconocemos es aquella que denominamos **omnipresente**, donde la docente tiene un papel protagónico porque se involucra en los distintos procesos que se desarrollan a través de la lectura literaria: elaborando anticipaciones, creando expectativas, reformulando apartes de lo leído, discutiendo sobre inferencias, proponiendo actividades de comprensión, interpretación y recreación del texto (Mendoza A. , 2007: 207). A pesar de ciertas apariencias, no es un acompañamiento que invada y anule a los estudiantes, sus recepciones del texto indican entusiasmo y motivación por la lectura y el trabajo.
- La segunda es una mediación que calificamos como **presente**, comparte rasgos de la anterior, pero se centra principalmente en formar a los/as jóvenes como intérpretes críticos, facilita así herramientas metodológicas para que los chicos analicen las obras, su apoyo es más de carácter académico, de proporcionar información sobre ciertos contenidos de la ciencia literaria.
- La tercera hemos decidido llamarla mediación **distante**. Si bien la docente acompaña en la lectura del texto, proporciona información para contextualizar la historia y así intentar conectar los *repertorios* del texto y de los lectores, éstos no tienen una recepción que dé acogida a este relato, y la mayoría de personas entrevistadas, lo rechazan. La docente no logra que sus estudiantes construyan el contrato de lectura o el pacto narrativo. “No favorece el progreso de los alumnos en la complejidad interpretativa de las obras” (Colomer, 1998: 111)

Las tres profesoras demuestran un alto dominio de la materia, pero tienen matices en la aplicación de la didáctica. Las dos primeras, con su actitud pedagógica logran que los estudiantes se sitúen en una posición más favorecedora para acceder al *repertorio* de la obra, o sea a su construcción o arquitectura, en términos de Mijail Bajtin. (1975). En este sentido se puede pensar en un trabajo didáctico que logra acercar el lector implícito, inscrito en el interior de los textos y en el interior de las estrategias del autor, y los

lectores y lectoras reales. Al menos en lo que tiene que ver con el deseo y aspiración de todo escritor o escritora: que sus obras las disfrute el público y que a partir de ella construyan interpretaciones. La tercera, consigue que sólo pocos chicos se impliquen personalmente con la narración, su mediación no alcanza para que ellos obtengan unos referentes que les ayudarían a comprender y disfrutar del texto.

A partir del análisis realizado y de la anterior tipología, afirmamos que en la institución escolar, **la mediación de los docentes contribuye a la construcción del lector/a**. Siguiendo a Colomer, consideramos que no sólo la literatura de cada época concreta esta idea general de destinatario en un marco cultural determinado (1998: 144), sino que también lo hacen otras instituciones o grupos sociales, entre ellas la escuela y los docentes.

Mediación que se localiza en una relación social-escolar que el psicólogo ruso Lev Vigotsky denominó Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) (1979). En este andamiaje el estudiante con el apoyo de otras personas con mayores saberes, amplía sus conocimientos, tiene un mayor aprendizaje, se somete a retos cognitivos nuevos. La profesora Colomer describe la necesidad de la mediación docente en la formación literaria frente a didácticas que dan total libertad al lector/a:

Ahora bien, la opción de resolver el conflicto en favor de la lectura libre y limitar el papel escolar al de una simple incitación no parece una buena salida porque hace muy difícil que el placer lector progrese. Tal vez avance en determinados aspectos, ya que la simple inmersión en la ficción ofrece gratificaciones inmediatas a través de la identificación proyectiva, la invención imaginativa de mundos o las vivencias de otras realidades, efectos provocados también por otros vehículos ficcionales, como los audiovisuales. En este sentido, puede ser que los alumnos apenas necesiten más que alguien que sepa aportarles el libro apropiado a sus capacidades y necesidades vitales. Pero si pensamos en otros aspectos del placer, tales como el obtenido al final de un esfuerzo para hallar sentido a aquello que no parecía tenerlo, que no lo tenía de una forma evidente o que resulta tenerlo en distintos niveles de profundidad, entonces los alumnos necesitan que se les aliente y se les ayude en forma sostenida a realizar esos descubrimientos... La función de la enseñanza literaria en la escuela puede definirse también como la acción de *enseñar qué hacer para entender* un corpus de obras cada vez más amplio y complejo. (Colomer, 2005: 57-58)

3.4. Observación de clase

Si bien nuestra principal herramienta de recolección de datos es la entrevista de tipo semiestructurado que profundiza en las creencias y opiniones de los docentes sobre su labor con la literatura, a medida que avanzábamos en nuestra investigación consideramos oportuno y posible realizar observaciones de clase de estos profesores,

como una manera de obtener informaciones sobre cómo orientan sus clases cuando trabajan con textos narrativos. Estas notas de campo harán parte de la triangulación que venimos haciendo con los registros obtenidos en las entrevistas individuales y grupales, y posteriormente con el análisis de los documentos escritos.

Triangular es el acto de tener más de una fuente o datos que apuntalan a un solo punto. Implica reunir datos desde distintas perspectivas o ángulos, permitiendo aumentar la “validez”: se trata de un control cruzado. La triangulación permite que diferentes fuentes puedan ser utilizadas para corroborar o no la información, por lo que se sostiene que permite la generalización. (Barragán & Salman, 2003: 101)

Nuestro propósito era también contrastar, desde distintos ángulos, la mediación docente que tiene lugar en la actividad de la lectura literaria en clase. Y de esta manera lograr una visión más integral del fenómeno de la recepción lectora, centro de nuestro trabajo de investigación.

3.4.4.1. Características generales

En la investigación cualitativa, la observación se considera la forma inicial de contacto o relación con los objetos que van a ser estudiados. Es un proceso que demanda atención, recopilación y registro de información. El investigador observa los sucesos y analiza los eventos en su contexto natural, intentando alcanzar una visión global de los mismos (Hurtado, 2000). Según Allwright (1988) en el campo de la educación, la observación es aquel procedimiento que permite registrar los acontecimientos del aula de tal manera que puedan ser estudiados posteriormente con detenimiento (citado en Cambra, 1992: 333). Se presenta, por lo tanto, como un medio para alcanzar unos objetivos de índole muy diversa.

Peter Woods valora la observación como el método más importante de la investigación etnográfica. Distingue dos modalidades de esta herramienta, la primera denominada observación participante, que consiste en que el investigador penetra en las experiencias de grupos o instituciones o sea se convierte en un miembro activo del lugar a estudiar. La otra es la llamada observación no participante, el investigador sólo observa situaciones de interés, tal como suceden los acontecimientos sin involucrarse (Woods, 2011: 49-52). En palabras de Carolyn Evertson y Judith Green, la observación se define por el propósito que mueva a la persona a realizarla. Éste especificará los focos de atención, los medios, los acontecimientos, los tiempos, los métodos de registro de los datos y el análisis posterior. (Evertson & Green, 1989). Estas mismas autoras

elaboran un continuo donde jerarquizan las observaciones que pueden tener lugar en distintos contextos; estarían entonces las denominadas cotidianas tácitas que son las menos formales; las observaciones tácitas sistemáticas y específicas de una situación son más formales pero no están bajo un control consciente y explícito, y las observaciones sistemáticas específicas de una pregunta, son las más formales de las tres y están bajo el control más directo (175)

Como se puede apreciar en esta breve presentación sobre el tema de la observación, es un instrumento de indagación y una metodología, que permite acercarse a las realidades escolares, en un contacto muy directo y cercano con lo que acontece en las clases. Desde esa posición se tiene una visión, entre otras, de los procesos de enseñanza y aprendizaje que involucra a docentes y estudiantes.

3.4.4.2. Análisis

A continuación presentamos el contexto en el cual realizamos las observaciones de clase:

Tabla 41. Contexto de la observación de clase

Lugar	Actores	Eventos	Procesos
Colegio Multipropósito	Estudiantes 8° Grado	Clase	Lectura y trabajo <i>EL valle de los Cocuyos</i>
Colegio Fe y Alegría Madre Alberta	Estudiantes 9° Grado	Clase	Lectura y trabajo <i>Cien años de soledad</i>
Colegio General Alfredo Vásquez Cobo	Estudiantes 7° Grado	Clase	Lectura y trabajo <i>Doce cuentos peregrinos</i>
Colegio Santa Dorotea	Estudiantes 11° Grado	Clase	Lectura y trabajo <i>Romeo y Julieta</i>

Por razones de tiempo y agenda sólo nos fue posible asistir una vez a cada institución educativa. En todo caso es importante reiterar que esta técnica para recoger información es parte de otras; de cada docente entrevistado obtuvimos otros datos que garantizan suficiente información para triangular y llegar a posteriores conclusiones que sean sólidas, ya que se originan en distintos ámbitos de actuación de los docentes con quienes se ha realizado el trabajo de campo.

Este trabajo de campo es de carácter sistemático y específico, el cual pretendía responder a la inquietud sobre la mediación que asumen los docentes **durante** el trabajo con las obras literarias. La modalidad de observación aplicada fue no participante. Ya teníamos opiniones y creencias de viva voz, recogidas en las entrevistas, las cuales contrastamos con las interpretaciones que compartieron con la investigadora algunos estudiantes.

Como en el apartado sobre “Entrevistas grupales” transcribimos fragmentos de algunas observaciones de clase y sus respectivos análisis e interpretación, consideramos que ya hemos elaborado parte del trabajo sobre estos datos recogidos. Por eso a continuación presentamos la observación de clase que está pendiente, realizada al profesor de 11° del Colegio Santa Dorotea, de la ciudad de Cali, Colombia. Esta institución es privada y femenina, pertenece a una comunidad religiosa.

Es necesario aclarar que en la clase observada el texto que se venía trabajando era el primer acto de *Romeo y Julieta*, si bien esta obra pertenece al género dramático, que no consideramos para estudiar en esta tesis, decidimos llevar a cabo nuestra visita a la clase por varias razones. La primera, porque el docente le da al texto un tratamiento narrativo, el de una historia de amor que se cuenta. La segunda, porque creemos que hoy por hoy las obras literarias pueden ser producidas, leídas, comprendidas e interpretadas como producciones híbridas, que carecen de purezas formales y temáticas. La tercera razón, es circunstancial, en el tiempo destinado para la observación en ese colegio, se estaba trabajando este texto, no había oportunidad de otra visita.

Para seleccionar qué íbamos a observar, nos sirvió de guía el diario de campo. A continuación un cuadro explicativo⁷⁴ de los puntos en los cuales nos centramos:

Tabla 42. Guía para la observación de clase

Actores	Sujetos que se van a observar: lo que dicen, pero también sus gestos y sus actitudes (emociones y sentimientos manifestados, según el observador) ideas y concepciones más frecuentes.
Actos	Tipos de comportamiento instruccionales. Qué hacen: organizan, dirigen, enseñan, explican, observan, etc. conductas normativas y afectivas. Implicación y grado de participación en las actividades

⁷⁴ Tomado de Martha O. Cano Medrano (2008). Apuntes sistematizados del curso de metodología de la investigación (Diario de campo). Chihuahua: Secretaría Educación y Cultura, pp. 188-193.

Actividades	Tipos de actividades, secuencias, materiales. Reparten, comentan, revisan, etc.
Interacciones	La forma en que se relacionan, el ambiente que se crea. Los acontecimientos más significativos de la dinámica social.

Con estas orientaciones procedimos a la observación, el registro de los datos lo realizamos en dos niveles⁷⁵, uno descriptivo donde consignamos lo observado en la clase con mucho detalle; el otro interpretativo – reflexivo que da cuenta de lo significativo de la sesión. Profundizando en los comentarios recogidos en la observación, esperamos encontrar un sentido al trabajo que el docente realiza con sus alumnas, en una clase de literatura.

Tabla 43. Registro de datos de la observación de clase

OBSERVACIÓN DE CLASE DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA	
Colegio: Santa Dorotea	
Fecha: Abril 24 de 2012	
Curso: 11° Grado	
Número de alumnas: 28	
Tema: Lectura <i>Romeo y Julieta</i>	
Nivel descriptivo (Observaciones)	Nivel interpretativo-reflexivo
<p>El profesor inicia la clase haciendo preguntas sobre la tarea: ¿A qué se debe la pelea entre Capuletos y Montescos? ¿Cuáles eran las pretensiones de Romeo con Julieta? Las estudiantes responden de forma adecuada.</p> <p>Hasta este momento se ha analizado el primer acto de la obra. El profesor pregunta sobre qué les ha parecido lo más difícil. Se inicia así un diálogo con las chicas, opinan que el vocabulario. El profesor señala que hay dificultades en el lenguaje. Una de las chicas señala que es poesía; el profesor comenta que no es un libro para leer rápido, complementa diciendo que se tiene más cercanía con lo narrativo que con lo dramático.</p> <p>Otra joven recuerda que la parte de la nodriza cuando daba pecho, es muy complicado. A lo</p>	<p>El docente retoma la leído de <i>Romeo y Julieta</i>, a través de preguntas.</p> <p>El docente plantea dos cuestiones: la diferencia de géneros literarios. Y las dificultades de comprender el lenguaje del texto.</p> <p>El docente realiza una intervención didáctica:</p>

⁷⁵ Adaptado de <http://sportilla2.lacoctelera.net/post/2010/04/20/diario-pedagogico>.

<p>cual el docente comenta que el vocabulario es difícil porque está lleno de modismos, términos coloquiales en desuso. Aprovecha para colocar ejemplos como los del parlache, que se origina en el lunfardo y fue utilizado por delincuentes de principios de siglo en Argentina.</p> <p>El profesor reparte a cada estudiante fotocopias con una canción mexicana escrita en chilango (modismo) que interpreta el grupo de rock Café Tacvba. Comenta que el texto es difícil de traducir para personas que no pertenecen al grupo que lo habla. Y agrega que algo similar sucede con las lecturas de William Shaskepeare. Coloca la canción “Chilango banda”, al escucharlas las chicas ríen.</p> <p>El docente aclara que no se deben confundir modismos con términos que pertenecen al lenguaje. En la cara posterior de la fotocopia que ha distribuido, escribió ejemplos de modismos del primer acto de <i>Romeo y Julieta</i>. Después se leen frases que tienen palabras que pertenecen al texto literario.</p> <p>Dice que se debe tener en cuenta la inclusión de varios géneros, ya que los personajes hablan en distintos géneros poéticos como sonetos y otras expresiones, que marca diferencias entre aristócratas y plebeyos.</p> <p>Retoma la tarea y pregunta si hay algo inverosímil en el primer acto. Una estudiante describe la carroza. Otra, dice que no hay nada inverosímil, que las situaciones se manejan dentro de lo posible. Y que todo se desarrolla de acuerdo a la época.</p> <p>El profesor aclara que lo inverosímil es algo no posible. Y vuelve a preguntar si encuentran algo así en la lectura. Una estudiante responde que no entiende lo que dice Romeo.</p> <p>Entonces él retoma lo visto en otra clase sobre fantástico, maravilloso, extraño, ficción. Advierte que lo último no se debe confundir con ciencia – ficción. Recalca que la ficción es una instancia o recurso narrativo.</p> <p>Se crea un ambiente de diálogo en la clase,</p>	<p>ilustra y muestra a las estudiantes diversas realidades lingüísticas como el lunfardo y el chilango.</p> <p>Esta mediación muestra la manera como las chicas pueden entender la pluralidad en el lenguaje. Además de acercar a los repertorios de los textos, en tanto el docente presenta nuevos referentes lingüísticos y culturales, que si bien no tienen una relación inmediata con <i>Romeo y Julieta</i>, puede contribuir a formar una actitud de apertura hacia futuras obras.</p> <p>Desde esta reflexión vuelve al primer acto de <i>Romeo y Julieta</i>. Establece comparaciones con los modismo que se encuentran en la obra</p> <p>Explicaciones e intervención del docente, ubica a las estudiantes en aspectos del contexto cultural y social de la historia. En este sentido contribuye a concretar ciertos repertorios del texto, lo cual ayuda a comprender mejor el drama.</p> <p>Las estudiantes asumen la historia como verosímil, que es un primer paso para establecer los pactos de lectura o contratos narrativos.</p> <p>Continúa la intervención académica del docente, demuestra sólidos conocimientos literarios. Precisa diferencias entre subgéneros</p>
--	---

<p>cuando el docente pregunta si creen en el amor a primera vista. Las opiniones al respecto son variadas, alguna responde que no, porque se debe conocer personas. Otra asegura que es en parte química y físico; que el amor a primera vista es simplemente gusto. Una tercera dice que es atracción. El profesor insiste: ¿para alguna es posible? Se escuchan comentarios simultáneos y variados sobre el amor a primera vista.</p> <p>El docente para centrar las opiniones, acota si ellas consideran que el amor a primera vista no existe. Quiere decir que existe toda una estrategia para enamorar. Y lanza dos preguntas para pensar: ¿Cómo te enamoran? ¿Cómo enamoro? Una estudiante dice que no hay procedimiento. Otras, que se enamoran de lo físico.</p> <p>Interviene de nuevo el docente, afirmando que se necesita conocer, y lanza otro interrogante ¿Cuál es la estrategia? A lo que una chica responde que buen sentido del humor y que si es un chico negro, le gusta más. Añade otras cualidades como saber literatura, detallista y no meloso. Otra estudiante agrega que hagan reír, cariñoso, no meloso, no sean celosos. Los otros comentarios que se hacen son: pendientes de ellas, que tengan detalles como llamar, les interese lo que hacen. Alguien con quien hablar, que no sea intenso. Una chica dice que misterioso como es su novio que parece un gamín *</p> <p>El profesor retoma la pregunta ¿Cómo enamoro? Siendo ellas mismas, que las conozcan, tiernas, detallistas, estando pendientes, sin ser intensas, consideran que respetando los espacios de cada uno, se enamora a las otras personas. Una chica dice que es normal y no tiene método.</p> <p>El profesor interviene diciendo que hay muchas prácticas que han cambiado. Dramatiza la invitación a bailar que se hacía antes y la de ahora. Y refuerza la idea de que a medida que transcurre el tiempo, las prácticas cambian.</p> <p>Retomando a <i>Romeo y Julieta</i> indica que en la obra se maneja el tiempo de una manera</p>	<p>narrativos.</p> <p>El profesor introduce una pregunta de tipo psicológico que tiene que ver con los afectos y las vivencias de las estudiantes</p> <p>En este compartir de impresiones, la clase se torna muy divertida. El profesor y las estudiantes establecen una relación más horizontal, pero guardando las distancias.</p> <p>Las estudiantes se expresan con libertad y hasta desparpajo. Es un tema sobre el que tienen algo que decir.</p> <p>Espacio donde las chicas toman la palabra, construyen sus reflexiones, demostrando que tienen claridad al respecto de las relaciones amorosas. Utilizan argumentos donde no se quedan en generalidades, sino que detallan lo que valoran en una posible relación de pareja.</p> <p>El profesor utiliza el recurso de la dramatización para establecer diferencias entre prácticas de cortesía del pasado y actuales.</p>
---	---

*Palabra que en Colombia significa un indigente joven que vive en la calle.

<p>económica, el amor y desamor transcurre rápido, lo cual no quita verosimilitud a la historia. Comenta que el autor fue a un buen colegio donde tuvo una buena educación, leyó a muchos autores romanos como Petrarca. El docente aprovecha y pregunta a qué escuela pertenece, las chicas responde que a la clásica.</p> <p>Shakespeare conoció el latín y entre sus autores estaba Ovidio, quien explica cómo enamorar. Romeo enamora a Julieta a través del lenguaje, de actos valerosos como llegar por el balcón.</p> <p>El profesor distribuye fotocopia con el “Arte de amar” de Ovidio y con “Arte de seducir” de su propia autoría. La tarea para la próxima clase es elaborar un arte de amar, pueden hacerlo a partir de una profesión específica, por ejemplo: secretaria, vendedora, etc.</p>	<p>Lo anterior le da apoyo para señalar el cambio en las prácticas amorosas en <i>Romeo y Julieta</i>. Relaciona el tema del amor con la formación académica y cultura de William Shakespeare.</p> <p>Explica la importancia del lenguaje y los actos en el arte de enamorar.</p> <p>El profesor proporciona otras herramientas de lectura para que las estudiantes creen y recreen un “arte de amar”. El docente se pone como modelo de escritor y entrega a las estudiantes un texto de su autoría, que lo convierte en material de trabajo, que les sirve a las chicas de modelo para su ejercicio de escritura.</p>
--	---

3.4.4.3. Síntesis

Después de este trabajo de descripción, interpretación y reflexión de la clase observada y teniendo en cuenta que nuestra observación se centró en los actores, actos, actividades e interacciones de la clase, exponemos algunas conclusiones sobre lo visto y registrado en esta jornada.

El docente se enfrenta a una lectura que no es fácil para sus estudiantes: época remota, usos diferentes del lenguaje, un tratamiento del amor que causa extrañeza en adolescentes del siglo XXI. Ante esto él asume una didáctica que facilite la lectura, comprensión y disfrute de *Romeo y Julieta*.

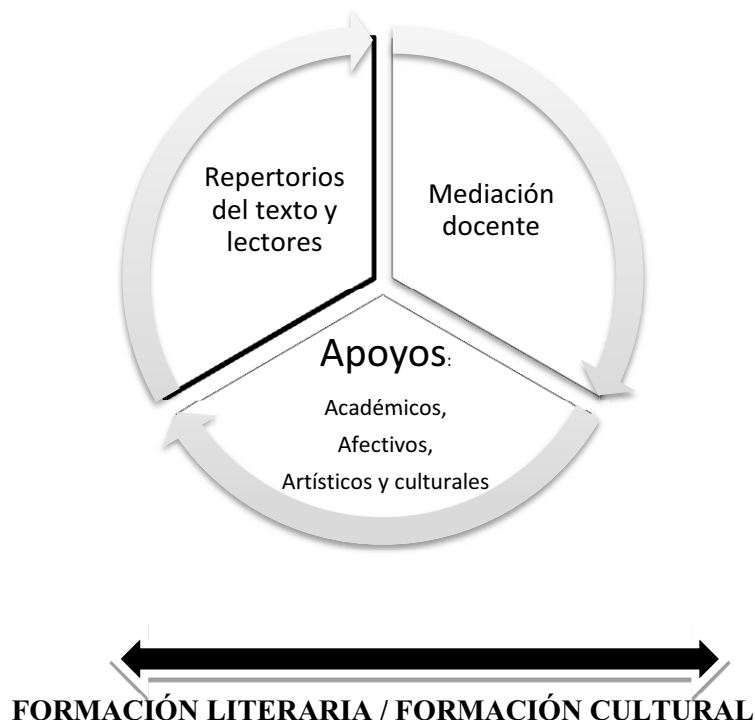
Las estrategias utilizadas se caracterizan por su variedad, recurre a referencias de hablas populares como el lunfardo y el chilango, coloca una canción del género rock. Propicia un diálogo entre las estudiantes sobre el enamoramiento. Da explicaciones de tipo académico sobre teoría literaria, la obra y vida de William Shakespeare. Leen un texto de Ovidio relacionado con el amor. Un cuento de su autoría sirve como modelo para que las estudiantes realicen un ejercicio de escritura.

El profesor se vale así de diversos recursos de las artes y la cultura, pero también de las experiencias de las jóvenes para acercar una obra canónica a sus estudiantes. *Romeo y Julieta* como texto está presente, pero no omnipresente, ¿qué significa esta afirmación? que la obra literaria circula en medio de otras expresiones del lenguaje, citamos apartes de la entrevista realizada al docente:

Yo diría que el éxito de mi clase es esto, ¿sí? el pensar siempre en cuáles son los móviles en los que ellas participan socialmente y a partir de allí vincular, crear una estrategia, un diálogo que me invite a que ellas vean ese proceso en otra época, o ese proceso en otras palabras dentro de la novela. Ese ha sido yo diría que ese es, podría decirse el éxito de la clase, porque así la clase no se hace tan ajena y la obra no es tan reglamentaria, sino que es un documento más dentro de la clase. (410 - 415).

De esta manera los *repertorios* del texto y lectores pueden coincidir y hacer posible la lectura. El docente da apoyos a sus estudiantes para que esta actividad se lleve a cabo, pero no sólo tiene un efecto inmediatista sobre la lectura del momento, sino que aquellos son la base sobre la cual se sustenta la formación literaria y cultura de estas chicas. A continuación elaboramos un esquema que sintetiza lo que observamos en esta clase.

Ilustración 9. Síntesis de la observación de clase



3.4.5. Análisis de los materiales escritos

Los documentos escritos que a continuación presentamos y analizamos, se constituyen en una fuente de información que complementa, facilita, refuerza y contrasta los datos recogidos con los cuestionarios, entrevistas y observaciones de clase. Nuestro propósito es lograr una mejor comprensión e interpretación del estudio que estamos realizando.

Esta estrategia de recogida de información pertenece a las técnicas indirectas o no interactivas, en contraposición a las directas e interactivas como las entrevistas y las observaciones de campo. Las cuales se dividen en documentación oficial como revistas, documentos internos, dossiers, estatutos, expedientes personales. Y documentación personal, entre los que tenemos: diarios, cartas, autobiografías, etc. Peter Woods resalta la importancia de combinar métodos de investigación y éste en particular lo considera una apoyo útil a la observación participante y no participante (Woods, 2011: 105).

El estudio de este tipo de materiales pertenece al campo del análisis de contenido que se define como un método que busca descubrir la significación de un mensaje, ya sea este un discurso, una historia de vida, un artículo de revista, un texto escolar, etc. (Gómez, 2000). Se trata entonces de interpretar los textos, ya sea clasificándolos o codificándolos, para hacer aparecer su sentido.

Las características generales del análisis de contenido son las siguientes:

- Se trata de una técnica indirecta, porque se tiene contacto con los individuos sólo mediante los sesgos de sus producciones, es decir, con los documentos de los cuales se puede extraer información.
- Estas producciones pueden tomar diversas formas: escrita, oral, imagen o audiovisual, para dar cuenta de sus comportamientos y de sus fines.
- Los documentos pueden haber sido constituidos por una persona, por ejemplo las cartas personales, las novelas, un diario íntimo, o por personas, por ejemplo las leyes, los textos publicitarios.
- El contenido puede ser no cifrado, es decir, la información que contiene los documentos no se presenta bajo la forma de números sino ante todo de expresiones verbales.
- Es posible una deducción cualitativa o cuantitativa. En este sentido, los documentos pueden ser analizados con el objeto de cuantificar o en la perspectiva de un estudio cualitativo de elementos singulares, o los dos a la vez. (Gómez, 2000).

¿Qué tipo de análisis aplicar a estos documentos escritos? Las opiniones se dividen al respecto: verificar una hipótesis o verificar un campo de estudio. Desde otra

perspectiva, indagar por el contenido manifiesto, propio de la investigación cuantitativa, o por el contenido latente, de los estudios cualitativos.

Para proceder a la interpretación de los materiales escritos, nuestra opción se enmarca en la metodología cualitativa, que hemos venido aplicando a las entrevistas y observaciones. Pero ante todo, nos guiamos por el lugar que le concedemos a estos textos en esta investigación. Ellos son un apoyo a las indagaciones sobre mediación docente en la educación literaria que estamos adelantando. Las siguientes palabras expresan la flexibilidad que un enfoque como el que aplicaremos posee:

El análisis de contenido varía según el tipo de texto analizado y el tipo de interpretación, no existe método de análisis fácilmente adaptable a todas las situaciones... el investigador está siempre más o menos forzado a hacer adaptaciones a los procedimientos más apropiado para el estudio del problema que busca resolver” (Gómez, 2000 cita a Landry, 1998)

3.4.5.1. Objetivos

- A partir de la lectura de planeaciones del área de lengua castellana y literatura, identificar otras mediaciones de los docentes en la formación literaria de sus alumnos y alumnas.
- En documentos personales de los alumnos, examinar la recepción que hacen de las obras literarias que leen y trabajan en las clases
- Relacionar los datos obtenidos en los documentos escritos con las informaciones analizadas en las otras estrategias de recogidas de datos

Corpus

Los materiales escritos oficiales que recopilamos pertenecen a dos docentes, que en este trabajo identificamos como **P2** quien nos facilitó el Plan de área de Lenguaje del año lectivo 2012 (**ver Anexo 10**). La otra docente, **P6**, nos suministró el Plan de aula del primer período de sexto, séptimo y décimo grados (**ver Anexo 10**). Los materiales personales son apuntes de estudiantes de 7°, 8°, 9° y 11°.

Análisis de los materiales escritos

3.4.5.2. Materiales escritos oficiales

Para identificar el enfoque pedagógico desde el cual se redactan estas planeaciones curriculares, centraremos nuestro análisis en el contenido manifiesto y

latente que encontramos en los documentos. Por eso nos detenemos en los contenidos que se proponen desarrollar, para ir siguiendo el rastro a las temáticas literarias y los objetivos propuestos con ellas. Estas dos referencias son comunes a los documentos que hemos logrado conseguir. Fueron solicitados a todas las docentes entrevistadas, pero sólo dieron respuestas dos personas.

Tabla 44. Síntesis de materiales escritos oficiales

INFORMANTE P2		INFORMANTE P6	
Temáticas	Objetivos	Temáticas	Objetivos
<u>Sexto y Séptimo grados</u> ✓ Oralidad y literatura ✓ Géneros literarios	✓ Leer textos ✓ Desarrollar la creatividad	<u>Sexto grado*</u> ✓ Lecturas literarias: <i>El terror de sexto B</i> (Yolanda Reyes) <i>Las aventuras de Ulises</i> (Rosemary Sutcliff) ✓ Mito	✓ Reconocer oraciones simples ✓ Identificar el párrafo ✓ Identificar personajes, espacios y diversidad cultural ✓ Descripción del héroe mítico ✓ Elaborar escritos argumentativos ✓ Realizar una lectura colectiva
<u>Octavo y Noveno grados</u> ✓ Literatura latinoamericana	✓ Conocer características históricas ✓ Identificar recursos del lenguaje	<u>Décimo grado</u> ✓ <i>Del amor y otros demonios</i> (Gabriel García Márquez)	✓ Lectura colectiva
<u>Décimo y Undécimo grados</u> ✓ Literatura universal	✓ Conocer características históricas ✓ Aplicar elementos de la teoría literaria ✓ Comprender textos con una actitud crítica ✓ Escribir textos argumentativos		

3.4.5.3. Materiales escritos personales

En cuanto a los documentos personales de los estudiantes, fotocopiemos cuatro (4) cuadernos (**ver Anexo 11**), en ese momento estaban en el segundo período

* En el grado séptimo no está programada lecturas literarias.

académico del año escolar⁷⁶. En ellos, también, seguimos la huella del trabajo que realizan con las obras literarias, buscando determinar las recepciones lectoras de estos jóvenes, a través de lo que recogen de las clases y de las actividades que desarrollan.

Convendrá recordar que los apuntes que se registran en las clases tienen una doble función: almacenar y codificar. La primera función se refiere a que esta herramienta facilita al estudiante el recuerdo y la evocación de lo que el docente ha expuesto en la clase; la segunda, se considera muy potente, ya que el alumno debe prestar atención, reflexionar sobre la información y organizarla de alguna manera. Estas operaciones exigen que elabore su propia versión de lo escuchado en clase. (Educando. El portal de la educación dominicana, 2005)

O como bien plantean otros autores, autorregule su propio aprendizaje (Barberá, Castelló, & Monereo, 2003). Vamos a organizar la información de la siguiente manera, primero presentaremos los temas literarios vistos en clase y registrados en los cuadernos; en segundo lugar, describiremos el tipo de actividades que realizan con ellos. Con esto pretendemos conocer otras dimensiones de la mediación docente y recepción lectora de los estudiantes.

Tabla 45. Síntesis de los materiales escritos personales

ESTUDIANTE 7°		ESTUDIANTE 8°		ESTUDIANTE 9°		ESTUDIANTE 11°	
TEMAS	ACTIVIDADES	TEMAS	ACTIVIDADES	TEMAS	ACTIVIDADES	TEMAS	ACTIVIDADES
No están registradas lecturas literarias	Ejercicios: Gramática Ortografía Resumen Composición	Lecturas: <i>El ruido de un trueno</i> (Ray Bradbury) <i>Baby</i> <i>H.P.</i> (Juan José Arreola) <i>Un día de estos</i> (Gabriel García Márquez) <i>El valle de los Cocuyos</i> (Gloria Cecilia Díaz)	Lectura Escritura Reconocimiento de características de ciencia-ficción Ejercicios de comprensión y recreación Lectura por capítulos Ejercicios de comprensión y recreación de la historia	<i>Popol Vuh</i> <i>Tránsito</i> Luis Segundo de Silvestre	Esquema de la literatura indigenista Registro sobre la estructura de la obra Palabras desconocidas Exposición tema sobre narrativa	Narración: mito y leyenda Géneros literarios <i>El desafío; el hermano menor</i> (Mario Vargas Llosa) <i>Romeo y Julieta</i> William Shakespeare	Trabajo sobre: argumento, personajes, espacio, tiempo, hechos y ética Elaborar preguntas tipo ICFES Lectura, interpretación sobre la verosimilitud de la historia

⁷⁶ En Colombia el calendario lectivo tiene cuarenta (40) semanas de trabajo académico, divididas en cuatro períodos académicos.

3.4.5.4. Relaciones entre los materiales escritos oficiales y personales

A continuación vamos a cruzar las informaciones que recogimos en los cuadros para conectarlas y establecer unos aspectos generales sobre el lugar que le atribuyen los docentes a la literatura en sus programaciones sean parciales o generales y cómo esta organización curricular deja su huella en los apuntes de los aprendices.

- En cuanto a las programaciones de la docente **(P2)**, se evidencia que el componente literario tiene un lugar en la programación curricular del área, siguiendo los Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje que ha determinado el Ministerio de Educación de Colombia y que presentamos en un apartado de esta investigación (Cfr. 152).
- En cuanto al enfoque pedagógico para abordar los procesos de enseñanza y aprendizaje de las obras literarias, que sería ese contenido latente de estas planeaciones, identificamos dos perspectivas o enfoques, de un lado el historicista que se caracteriza por contextualizar las obras en su época y presentar los rasgos de la corriente literaria a la cual pertenece el autor/a.
- Junto a este enfoque, anotamos que en los objetivos se proponen logros como alcanzar una comprensión crítica de las obras y a partir de ahí elaborar textos argumentativos, también se enuncia el desarrollo de la creatividad; estas referencias están más cercanas a un modelo de comprensión e interpretación de los textos literarios, más acordes con las búsquedas didácticas que hacen hoy algunos/as docentes en el ámbito educativo de Colombia; en consonancia con los desarrollos que se adelantan sobre la formación literaria en un mundo que exige una sólida formación en ciertas competencias lingüísticas. Así, en el caso de la docente **(P6)**, los datos manifiestos de su planeación de área del primer período, registran un trabajo con lecturas literarias, solamente en sexto y décimo grados. No hay nada registrado sobre este tema en séptimo. También podemos observar que las actividades realizadas se refieren a aspectos gramaticales y de producción argumentativa; por otro lado, se menciona el análisis literario donde se identifican personajes, espacio y diversidad cultural. Con los textos se propone realizar lecturas colectivas, que por las observaciones

de clase, consiste en que la docente lee y los estudiantes siguen en sus textos la lectura o la escuchan.

- Estos temas y objetivos sobre lectura literaria, para el caso de sexto grado, están enmarcados en la construcción de sistemas de significación, que a su vez desarrolla contenidos como el párrafo, la oración simple, herramientas de interpretación y escritura narrativa, la descripción. En décimo, hace parte de los tópicos sobre estrategias para la argumentación.
- El contenido latente de estas informaciones nos lleva a considerar que las lecturas literarias no son un objetivo en sí mismas, sino que sirven de soporte para desarrollar otras temáticas del área de lenguaje, convirtiéndose así en una más de las lecturas y textos que se trabajan en clase. Si cruzamos estas informaciones de las planeaciones de las docentes con los apuntes de las estudiantes, podemos verificar que en el cuaderno de la alumna de la docente **(P2)** aparecen registrados tres lecturas de cuentos con sus correspondientes actividades, así como el trabajo realizado con el relato *El valle de los Cocuyos*. Las actividades que desarrollan son de lectura, comprensión y recreación de los textos, principalmente. Lo cual corrobora el tipo de enfoque que reconocimos en la planeación anual.
- Si como planteamos antes, los apuntes son un recurso para detectar y organizar la información que se recibe en una clase, en otros términos ordenar el pensamiento y un auto regulador del aprendizaje, estos apuntes nos muestran que en la clase el texto literario y su lectura tienen un papel fundamental en los procesos de formación de estos chicos. La información sobre las lecturas literarias ocupa un espacio considerable, si se tiene en cuenta que ha transcurrido poco tiempo desde el inicio del año escolar.
- Al revisar estos apuntes es como si la literatura fuera el eje vertebrador de los demás contenidos del currículo; la profesora es la encargada de darle este lugar central, que no tiene en la planeación anual del área ni en los distintos documentos oficiales que orientan a las instituciones escolares en los planes de

estudio. Donde el componente literario es uno más entre otros, así lo podemos observar en la Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998), en los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje (2003).

- En los apuntes de la estudiante de la clase de la profesora (**P6**) no encontramos ningún apunte sobre lecturas trabajadas en la clase, lo cual es coherente con su plan de aula, pero no con la observación realizada donde estaban leyendo *María dos Prazeres* del libro *Doce cuentos peregrinos*. La ausencia de información referida a la lectura evidencia que no hay nada importante para apuntar sobre ésta, como si no dejara huella no sólo en los cuadernos sino en la mente de los jóvenes. El cuaderno tiene apuntes sobre gramática, lenguaje no verbal, medios de comunicación, etc. Lo cual nos indica, que al menos en estos apuntes, la literatura está ausente como registro del trabajo de clase. Y los otros dos cuadernos de estudiantes de los docentes **P3** y **P4** respectivamente, si bien no fue posible obtener sus planeaciones anuales, podemos apreciar que las alumnas recogen en sus apuntes contenidos literarios, que son de diversa índole. A continuación lo puntualizamos. O bien, la alumna de **P3** ha registrado información sobre las características del género de narrativa indigenista y la estructura que se utiliza en su elaboración. Luego podemos leer una actividad realizada con una novela colombiana, del cual se trabaja el vocabulario ya que fue publicada en el siglo XIX. También se leen datos sobre la clase que observamos, cuyo tema fue la narrativa, la docente hizo una exposición magistral de la misma.
- De esta información podemos concluir que lo que está implícito es un enfoque que combina distintas perspectivas en lo que tiene que ver con la formación literaria de esta estudiante. Por un lado apreciamos un modelo historicista donde predominan los datos de escuelas literarias con sus correspondientes características; pero también la docente entrega información sobre la narración, que ha sido extraída de las teorías desarrolladas por los críticos de la escuela estructuralista. Es así como la profesora mezcla lo histórico con elementos que, probablemente ayudarán a que los y las jóvenes adquieran una mayor

comprensión de los textos, y por ello sus interpretaciones ganen en profundidad y crítica.

- En los últimos apuntes analizados de la estudiante que asiste a la clase del profesor **P4**, encontramos similitudes con las anotaciones anteriores. En primer lugar, se registran varios trabajos con obras literarias, en especial con cuentos, que nos indican que se leen en clase y posteriormente se desarrolla un trabajo de aplicación.
- El docente ha expuesto un modelo para analizar obras narrativas que la estudiante aplica a las lecturas que elabora; éstas son extraídas de un modelo de la narratología, aunque no se distinguen los tres niveles de la narración: relato, narración e historia. Se trabaja especialmente el aspecto de la historia que incluye personajes, tiempo y espacio.
- De otra parte, las lecturas literarias también se aprovechan para que las estudiantes elaboren preguntas tipo ICFES. Como están en último año, deben presentar las pruebas de estado que el Ministerio de Educación exige para acceder a la educación universitaria.
- Las instituciones de educación secundaria en Colombia son evaluadas y colocadas en un ranking por los resultados que se obtengan en estas pruebas. Así que los colegios están muy presionados por esta evaluación, y es a los y las docentes a quienes se traslada la responsabilidad por las puntuaciones obtenidas por sus estudiantes. Esta idea la expresó el profesor en la entrevista realizada.
- Un último aspecto sobre estos apuntes particulares, tiene que ver con las tareas que el docente deja para la casa. En ellas la estudiante debe hacer un ejercicio no sólo de comprensión, sino de interpretación y argumentación sobre la verosimilitud de la obra que está leyendo. Esta valoración debe ser inferida por la alumna y la lleva a ir más allá de la simple comprensión literal de la misma.
- En conclusión, encontramos un docente que en su labor pedagógica combina referentes teóricos y didácticos en la formación literaria de esta estudiante.

Desde elementos del estructuralismo literario, pasando por las exigencias evaluativas nacionales, hasta alentar un desarrollo de crítica literaria al nivel de chicas que están cursando el último año de educación media.

3.4.6. Líneas generales para la mediación docente en una didáctica de la lectura literaria

En la parte sobre metodología y diseño de la investigación nos planteamos preguntas desde las perspectivas de los docentes y los estudiantes. Hemos obtenido respuestas que más que pretender generalizar, se presentan como indicativos de ciertas tendencias. Las más significativas serán expuestas más adelante.

En términos generales, los interrogantes sobre el docente aludían a si sus decisiones y mediaciones permitían desarrollar la capacidad o competencia receptora de sus estudiantes. De otro lado, nos interrogamos sobre los criterios pedagógicos y literarios para desarrollar la competencia lectora y literaria de los jóvenes, lo cual involucra una acción didáctica docente en cuanto debe poner en marcha metodologías, actividades pedagógicas en el aula, formas de evaluación.

En el caso de los estudiantes, nos preguntamos por la manera cómo recibían las lecturas literarias que se realizaban en el aula. Y su posible influencia en sus modos de leer e interpretar. También pretendíamos rastrear la huella que deja en sus vidas a largo plazo, estas lecturas, esto no fue posible determinarlo con claridad. Tampoco pudimos establecer la relación entre lecturas y nuevas tecnologías, debido a que nos centramos más en lo que tiene que ver con una lectura con los textos de papel, también porque en algún momento nos dimos cuenta que los chicos y chicas no frecuentan la lectura de obras de ficción en internet.

De forma similar las dos primeras finalidades de esta investigación indagaban sobre la mediación que tienen los docentes en la concreción de los repertorios lectores de sus estudiantes.

Después de haber recogido los datos a través de cuestionarios, entrevistas, observaciones de clase y análisis de materiales, podemos señalar que los modos de intervención de los profesores y profesoras en la formación lectora determinan, en parte, la respuesta de los jóvenes hacia las lecturas de ficción.

Decimos que la influencia de la escuela en lo relacionado con las lecturas es parcial, porque hoy la institución escolar no detenta el poder sobre los procesos de lecto-escritura de las comunidades. Hemos mostrado en esta tesis los nuevos espacios donde la juventud tiene acceso a distintas narrativas a través de nuevos formatos que reemplazan al libro de papel, objeto omnipresente en las clases. De ahí el lugar

destacado que ocupan las nuevas tecnologías en la vida juvenil.

Después de analizar las distintas informaciones reunidas a través de técnicas de recogida de datos interactiva (principalmente, cuestionario de preguntas abiertas, entrevistas semiestructurada y observaciones), hemos llegado a unas conclusiones entre las que se destacan la confirmación por parte de los docentes de que los estudiantes, a pesar de las estadísticas, **SÍ** leen y entre sus lecturas preferidas están las que pertenecen al género narrativo, más concretamente cuentos y novelas. Los chicos también ratificaron esta práctica en los intercambios grupales que se realizamos con ellos.

Lo que pasa es que muchas de estas lecturas se convierten en otras prácticas lectoras, porque los títulos se escogen por un gusto personal y bajo la influencia de la publicidad, y consecuente con esto se leen fuera de la escuela. Se da así una división entre lecturas obligatorias y lecturas placenteras.

Además, otro aspecto a tener en cuenta es que las lecturas literarias escolares tropiezan con dificultades para arraigarse en los gustos juveniles, los docentes reconocen que se presentan muchos obstáculos al intentar tender puentes entre las obras canónicas escolares y el mundo de los jóvenes. Hemos identificado este fenómeno como la dificultad de establecer el contrato de lectura o el pacto narrativo entre los textos y los jóvenes.

Teniendo este fondo de referencia, encontramos a docentes que reconocen la importancia de su papel mediador en la formación lectora de sus estudiantes. Asumen esta responsabilidad y para ella trabajan. En términos generales valoran al estudiante como una persona que tiene algo que decir sobre las obras literarias, lo consideran un receptor activo porque construye sentido a partir de lo que lee. De otra parte, manifiestan que tienen en cuenta sus gustos, pero también sus realidades y problemáticas para establecer el canon de lecturas escolares.

Precisamente a causa de lo anterior, observamos que el criterio que mejor define la intervención docente al elegir las obras literarias es que sea un corpus heterogéneo, flexible e inclusivo. Diversidad de obras y géneros. Lecturas clásicas pero también contemporáneas, que se puedan relacionar con otras expresiones artísticas como la música, el cine, y expresiones del mundo popular: cómics, programas de televisión, etc. La obra literaria puesta en circulación con la cultura en general, para establecer relaciones de intertextualidad y para acercarla a las vivencias juveniles a través del diálogo, debate, disfrute y recreación.

Los docentes y estudiantes expresan en sus intervenciones la necesidad de que la literatura esté acompañada de otros apoyos que hagan el camino de la comprensión e interpretación literaria más cercana y vivencial. Las profesoras y el profesor entrevistados hacen un trabajo didáctico que acerca los *repertorios* de los textos y de los lectores, pero esta proximidad es inicialmente vivencial, más afectiva o de identificación con las lecturas. Después viene el trabajo con los razonamientos de tipo cognitivo, estético y ético que la lectura de toda narración suscita con sus historias.

Es de destacar que **lo más importante que nos muestran los diálogos con los profesores/as, sus palabras a través de las respuestas a los cuestionarios, los comentarios de sus estudiantes, las observaciones de clase, el análisis de materiales escritos, es que el docente contribuye a construir lectores y lectoras de obras literarias de ficción.**

Líneas generales para orientar la lectura literaria en clase

Para recoger las valoraciones, datos, informaciones y conclusiones obtenidos en el desarrollo de esta investigación doctoral, consideramos pertinente presentar un conjunto de líneas generales que reflejen y proyecten de modo coherente unas consideraciones para mejorar e innovar en la didáctica de la lectura literaria, respondiendo así a un último objetivo de esta investigación:

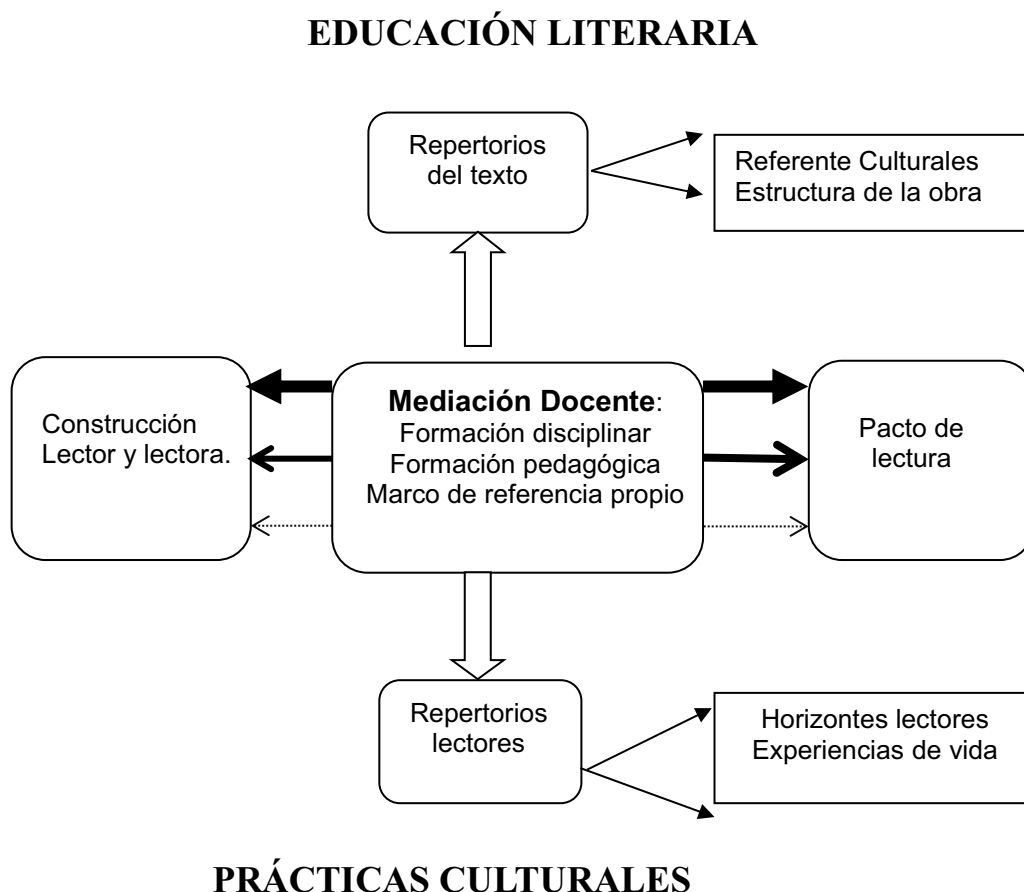
Redactar unas líneas generales que sirvan como orientadoras en el trabajo con obras literarias de ficción en la clase de lengua y literatura

A continuación presentamos un esquema que resume la mediación docente en la formación lectora de los estudiantes y los distintos factores que en ella intervienen. Es una manera de visualizar estas relaciones institucionales, literarias, pedagógicas y personales que se involucran en los procesos lectores. Queremos dejar claro que este diseño lo realizamos a partir de lo que investigamos en esta tesis, es una forma de interpretación y síntesis de nuestras indagaciones. En este esquema la mediación docente se “interpone” entre los repertorios de los textos y los repertorios lectores; los

primeros ofrecen en su composición referentes culturales que el escritor organizar para estructurar su obra; los horizontes de los lectores o referentes bibliográficos y sus experiencias de vida determinan sus repertorios personales.

En medio de estas dinámicas discursivas la intervención del profesor o profesora es definitiva para construir pactos de lectura, que se traduce en la aceptación por parte del lector de la obra. Cobra sentido entonces la afirmación que señala al docente como la persona que dinamiza los procesos de formación o construcción de nuevos lectores, en este caso literarios. Aunque estas intervenciones tienen intensidades diferenciadas, en nuestras observaciones las clasificamos como omnipresente (fuerte), presente (normal) y ausente (débil). Todo este proceso busca redundar en la educación literaria de los estudiantes y en su incorporación a prácticas culturales ya que el lenguaje literario es una de los trayectos y experiencias que debería dotar a las personas de competencias cognitivas, estéticas, sensitivas y sociales tan determinantes y necesarias en la sociedad del conocimiento. Hemos graficado esta intervención docente en la siguiente figura.

Ilustración 10. Mediación docente en la formación literaria



Consideramos que estas líneas generales pueden aportar reflexiones para que la mediación docente en la lectura de obras literarias pueda ser formadora no sólo de lectores críticos y competentes sino de ciudadanos que se enfrentan a las exigencias de una tecnología que satura los sentidos con todo tipo de información, en medio de la cual los jóvenes, muchas veces, carecen de criterios para discriminar lo relevante de lo superfluo, apreciar que la realidad se percibe a través de las interpretaciones que de ella se hacen.

Las obras literarias narrativas pueden proporcionar elementos que enseñan a leer, comprender e interpretar las obras con niveles de complejidad. Esto dependerá mucho de la institución escolar y de la intervención de los docentes. En estos lineamientos generales pretendemos profundizar en las estrategias de mediación docente al momento de realizar propuestas curriculares y seleccionar el canon escolar de obras literarias. Se trata de continuar, enfatizar y agregar nuestras reflexiones a lo que hemos escuchado de los informantes que participaron en esta investigación. Recordemos aquí que el tema central de esta tesis es la participación de los docentes en el desarrollo de las competencias lectoras literarias, porque esta formación está muy ligada a la incorporación de los jóvenes al mundo cultural, por eso en este trabajo consideramos que una de las tareas de la didáctica de la literatura no es tanto enseñarla, sino impartir una educación literaria que redunde en una formación cultural.

Dividiremos este apartado en dos momentos, el primero se interroga por el lugar del mediador docente en la formación literaria, recordemos que es una de las tareas de la institución escolar. El segundo momento, ofrece unos lineamientos generales para el trabajo docente con la literatura, algunos están recogidos de los aportes de académicos que han abordado temáticas similares; otros, son de nuestra propia cosecha y derivados de esta investigación.

3.4.6.1. El y la docente de literatura han mudado de lugar

Los planteamientos teóricos y pedagógicos de la didáctica de la literatura sobre el estudiante como un lector que participa con sus respuesta de la comprensión e interpretación de los textos literarios (de Amo Sánchez-Fortún, 2007; Cerrillo, 2010; Mendoza, 2011), debe ir aparejado con un docente que propicie esta situación de participación lectora.

A pesar de este deseo, a veces parece, que el papel del profesor no tiene contornos tan definidos y más bien está en una etapa de construcción y en medio de muchas tensiones. Una de ellas es que se enfrenta a nuevos lectores y lectoras. ¿Qué significa esta afirmación?

Desde el punto de vista de E. Gil Calvo, las trayectorias de los jóvenes están mudando. Lo explica recordando que hasta hace poco éstas eran de tipo lineal, finalista y progresivo. Por ejemplo, la herencia familiar o la preparación académica determinaban y aseguraban una futura inserción adulta. Para Gil Calvo asistimos a la aparición de una trayectoria circular, en la cual ese futuro promisorio ya no está garantizado y entonces la etapa juvenil se extiende indefinidamente, nos dice al respecto:

Ahora la juventud carece de tensión por el desenlace, ya que su trayectoria se ha convertido en una deriva circular en torno a la imprevisible rueda de la fortuna. De ahí que no quiera conocer su destino final, prefiriendo esconder la cabeza bajo el ala de sucesivas transiciones intrascendentes. Por eso esta juventud intransitiva sólo se reconoce en formas culturales redundantes e inconsecuentes, escasamente racionales o informativas pero rítmicamente basadas en la recurrente reiteración de la circularidad estacionaria. (Gil Calvo, 2010: 33)

De otro lado, se reconoce que los modos de circulación del saber se han transformado (Martín-Barbero, 2010). Que la escuela, y en su momento la iglesia, ya no tienen la exclusividad de su transmisión. Y que ha surgido “un entorno informacional difuso y descentrado” (Martín-Barbero, 2010: 43) que le brinda a los jóvenes objetos culturales para consumir y estar interconectados (Morduchowicz, 2010).

Estos escolares cuyas trayectorias siguen las formas de un círculo vicioso, que construyen sus identidades a través del consumo y la permanente conectividad, que encuentran el saber, el conocimiento y motivaciones para la vida fuera de la escuela, descolocan esta institución en cuanto a la misión que debe cumplir en la sociedad.⁷⁷

En medio de estos desafíos está el docente de literatura, que tiene ante sí un

⁷⁷ En el año 2001, el consultor de educación Francisco Cajiao, escribía: “Hay ya un conjunto significativo de investigaciones que indica con claridad que la capacidad de influencia de la escuela formal en el proceso educativo se ha debilitado de manera ostensible. Esto obedece a tres factores: el desarrollo de los medios de comunicación, que ofrece una gama amplísima de oportunidades de información en todos los campos de la cultura, la ciencia y el entretenimiento; la urbanización acelerada de la población, con la consiguiente ruptura de los patrones de organización familiar y comunitaria tradicionales; y la transformación de los procesos de socialización de niños y jóvenes de ambos sexos en el espacio escolar y en las extensiones de un espacio urbano mucho más accesible y atractivo.” (Cajiao, 2001)

panorama lector donde el libro en su versión tradicional de papel, también ha sido descolocado de la centralidad que se le daba como depósito del conocimiento. Al respecto Gemma Lluch al repasar los cambios históricos sufridos por los libros y la actividad lectora, nos dice (Subrayamos frase en la cita):

Ahora con el cambio de siglo, un hecho similar ha ocurrido con los jóvenes lectores: la lectura ha mudado de lugar. El llamado libro recomendado en la clase de lengua y literatura, comparte horas de lectura con otros tipos de libros que se adquieren en las librerías de los adultos, se compran o bajan ilegalmente de Internet o se promocionan a través del móvil y de los foros de lectores. Son libros pensados o diseñados desde su escritura para complacer a un lector joven crecido con los relatos audiovisuales de los juegos de ordenador o de las series creadas originalmente para la televisión. Escrito por autores que se promocionan como los cantantes o los actores y cuyos lanzamientos se acompañan de gritos de alborozo de los fans-lectores ocupando páginas de la prensa no marcada por la festividades navideñas o las vacaciones escolares. (Lluch, 2010: 105-106)

Consecuencia de las observaciones anteriores es el planteamiento de Lluch con respecto al profesorado de literatura. La lectura literaria como un sistema de comunicación se ha transformado, los libros han pasado de ser un bien cultural a un bien de consumo, donde el mercado regula su circulación por medio de los autores, editores y promotores de libros en sus distintos formatos. Siendo así, el docente ha perdido la exclusividad de su papel de primer lector e intermediador entre los textos y sus estudiantes. Los siguientes esquemas (Lluch, 2010: 109-110) sintetizan esta transformación cultural de la lectura literaria.

Ilustración 11. Esquema 1

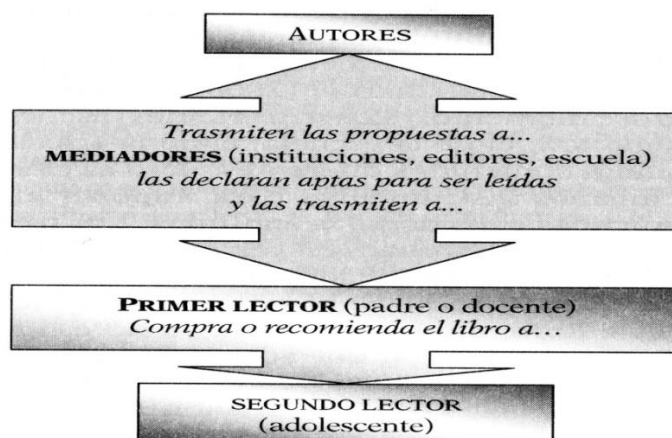
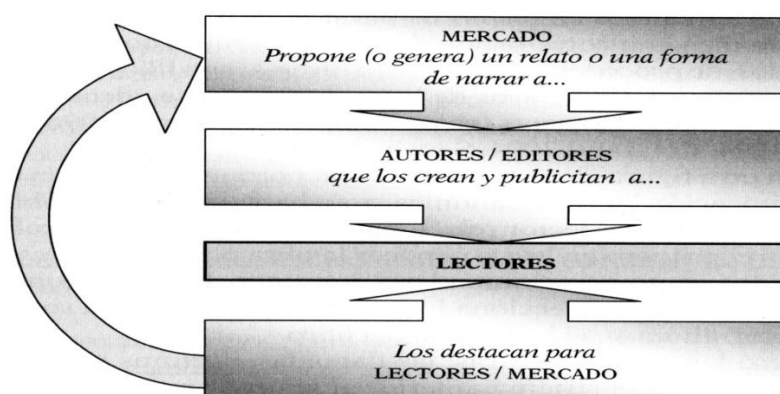


Ilustración 12. Esquema 2



Teniendo presente este panorama descrito, nos planteamos unas líneas generales de intervención docente en la formación lectora literaria, que pueda convertirse en una bitácora, entre otras; que pueda guiar ciertas intervenciones didácticas que sean efectivas en las clases y relevantes en la escuela. Para completar estas descripciones de una realidad que está siendo analizada desde la academia, es pertinente recordar las palabras de Margaret Meek sobre la lectura en general:

Ahora que hay más lectores de los que hubo nunca en el pasado, más libros entre los cuales escoger y nuevas culturas escritas, debemos aceptar que las diferencias entre los lectores y los textos son normales. No hay vuelta atrás a un texto único, a una única manera de leer, a una única forma de definir a los buenos lectores. (Meek, 2008: 57)

Líneas generales para la mediación docente en una didáctica de la lectura literaria

A lo largo de esta investigación hemos comprobado que la mediación docente es fundamental en la formación de los estudiantes como receptores y receptoras de obras literarias. Este acompañamiento se traduce en la configuración de la competencia literaria, que implica la construcción y el desarrollo del hábito lector, de la competencia lectora y el afianzamiento del contrato de lectura o pacto narrativo, donde converjan los *repertorios* de los textos y de los lectores para hacer posible la recepción de la obra literaria.

En este espacio queremos destacar una de las características que demostraron los docentes que lograban que sus estudiantes se entusiasmaran con el trabajo propuesto con la obra literaria, y este rasgo tiene que ver con una cualidad que es la **actitud**. Esto nos ha hecho pensar que si bien hay unas exigencias de tipo cognitivo que debe poseer

el profesor de literatura como una formación literaria sólida y por esto competente, o como lo expone Fabio Jurado, para quien una de las condiciones para ser formador de lectores literarios es que éste se proyecte como crítico de las obras. Una mediación docente sustentada en las lecturas particulares, legítima las exigencias que tan frecuentemente se hacen en las aulas de presentar reseñas, ensayos, resúmenes de las obras literarias, especialmente de las narrativas. “La escritura obliga a la prefiguración de los destinatarios” (Jurado Valencia, 2000: 12). El maestro/a se coloca así en el lugar de lector-escritor-alumno, y tiene referentes adecuados sobre la obra, sus formas expresivas y contenidos, y lo que posiblemente los lectores virtuales encontrarán en ella; desde ese lugar pedagógico y de conocimiento emprende las lecturas con sus estudiantes.

Para nosotras esta formación literaria de los docentes, es fundamental. Pero no es el único factor que interviene en la educación literaria de los jóvenes estudiantes. Estar ilustrado en análisis de los discursos y crítica literaria a veces se vuelve un obstáculo, se convierte en camisa de fuerza que se quiere imponer a los textos (Un poco como lo sucedido con el comentario de texto aplicado en España⁷⁸). Como docentes debemos reconocer otros senderos interpretativos que no necesariamente pasan por el tamiz de las corrientes críticas hegemónicas, pero que también surgen en esa relación interactiva que es el acto de leer. Se trata más bien de combinar los distintos repertorios que un lector posee y enfrentarlos a los nuevos horizontes de expectativas que cada lectura porta. Los profesores también poseen su propio repertorio de experiencias, que va más allá de una formación académica, que es su referente pedagógico, como afirma el profesor Philip Jackson:

... no cabe duda de que todos los que se disponen a enseñar algo están equipados, para bien o para mal, con una enciclopedia internalizada de información pedagógica, aportada por los docentes que han conocido en el pasado. Más allá de que convenga consultarla o ignorarla, la existencia de esa enciclopedia es un hecho innegable. (2002: 33)

Esta historia personal se debería conjugar con la preocupación por los estudiantes: sus necesidades, intereses y capacidades; especialmente en estos tiempos que corren, de cambios acelerados y radicales en los comportamientos culturales. Si

⁷⁸ Al respecto apunta Ma. Pilar Núñez: “En sí mismo, el comentario de texto no es un ejercicio desaconsejable; lo que se ha mostrado francamente inútil para el desarrollo de la competencia literaria es la concepción del mismo como un análisis exhaustivo de recursos y figuras que lograba el efecto contrario al deseado: alejarle de la literatura.” (Núñez Delgado, 2012: 44)

bien la formación académica de los profesores y su adaptación al mundo escolar son necesarias para el trabajo docente, existen otros factores como el conocimiento de los alumnos y las vivencias propias que inciden en las prácticas pedagógicas cotidianas. Estamos así ante algunos de los requerimientos epistémicos de la enseñanza (Jackson, 2002).

Buscando ser consecuentes con las ideas expuestas arriba, nos parece que una veta para explorar en la intervención docente es la **formación en actitudes hacia la apreciación de la literatura**, esto incluye unas maneras de proceder del docente hacia sus estudiantes y el desarrollo de unos **contenidos actitudinales** que estén dirigidos hacia los gustos y prácticas escolares de los chicos y chicas. Porque en términos generales nuestra experiencia: “debe transmitir una relación con el texto: una forma de atención, una actitud de escucha, una inquietud, una apertura.” (Larrosa, 2003: 45)

3.4.6.2. Modos de proceder del docente de literatura

- ✓ Convertirse en un modelo de lector competente, pero ante todo transmitir pasión por la literatura. El docente debe estar convencido del valor formativo de esta actividad (Moreiro, 2012). Porque como plantea la escritora brasilera Ana María Machado, a veces los docentes: “No leen, no viven con los libros una relación buena, útil, importante. Siendo así, no dan ejemplo ni consiguen realmente transmitir pasión por los libros, y, sin pasión, nadie lee de verdad. No contagian, no transmiten el virus porque no son portadores” (Machado, 2001: 60-61). O como recalca Fernando Vázquez, recordando a Borges, lo que se enseña no es literatura sino el amor por una obra, o expresado con más firmeza: lo enseñable es una pasión. Ésta rebasa la información, es crear un clima donde sea posible mostrar vehemencia, contagiar deseo y entusiasmo por los libros y las palabras que se leen (Vázquez, 2004)

- ✓ Desarrollar una intuición que le permita al docente elegir la manera más adecuada para trabajar cada una de las obras literarias de su canon escolar. Leer en el aula es acompañar y elaborar las estrategias didácticas para su comprensión e interpretación. Así como cada ficción narrativa nos coloca las claves para que construyamos su sentido; en palabras de Umberto Eco proceder interpretativamente así como el autor lo hizo compositivamente, porque el texto “es una máquina

concebida para suscitar interpretaciones” (Eco, 2009: 78). Iser expresa que las obras tienen una función que apela a los repertorios del receptor.

Estamos convencidas que las ficciones también nos dan las claves para que puedan ser apreciadas y transmitidas a nóveles lectores. Las obras, especialmente las de ficción, pretenden mostrar y enseñar algo sobre la condición humana, “añaden al mundo algo que no estaba antes en él” (Ricoeur, 1987: 404) “son un instrumento de comprensión de la realidad” (Núñez Delgado, 2012); tienen así un componente pedagógico, que la intuición del docente debe incorporar como primera guía para su didáctica de la literatura. Esta intuición nace y se profundiza a través de las muchas lecturas que ensanchan los horizontes estéticos, y en la experiencia que se adquiera en el aula con el “tratamiento didáctico para la formación de la recepción de textos y producciones literarias” (Mendoza Fillola, 2002: 10).

El docente o la docente como lectores previos son los primeros en realizar transacciones entre la competencia que el texto exige para ser leído y sus conocimientos enciclopédicos, tiene ante sí no sólo las palabras sino lugares vacíos y *repertorios* que hacen posible el juego interpretativo y la adaptación variable del texto (Iser, 1989: 139). Con todas estas herramientas en sus manos puede ir a la clase a ejercer, en primer lugar, un fino ejercicio de motivación; las relaciones motivaciones hoy son consideradas un terreno propicio para el aprendizaje (Vásquez, 2012).

- ✓ Desarrollar contenidos actitudinales, que en palabras de José Manuel de Amo Sánchez, construyen el hábito lector. Porque las evidencias dicen que la escuela todavía no acierta en los procedimientos para alcanzar este objetivo, y los jóvenes leen por una obligación escolar (de Amo Sánchez-Fortún, 2007; Núñez Delgado, 2012). Es necesario, por eso, plantearse como una prioridad el fomento de la actitud estética que permita el disfrute de la obra literaria, porque se trata de esto: que los libros se lean para disfrutarlos, para descubrir mundos (Usandizaga, 1993: 90)

Y parece ser que es en el terreno afectivo donde nace la motivación que los jóvenes tienen por las lecturas. Esta afirmación se puede extender a la experiencia lectora de los docentes que entrevistamos, sus comentarios apuntan en este mismo sentido,

leyeron lo que les llegó al corazón. Más aún si la lectura no es una necesidad natural sino que se crea culturalmente, en palabras de Víctor Moreno, hay que crearles a los niños y jóvenes *necesidades potenciales* (Moreno, 2011: 30).

Retomando las apreciaciones de Karin Littau, como ella afirma, el consumo de literatura y la recepción crítica no sólo tienen que ver con un ejercicio de razonamiento intelectual, como ha sido el modelo de la mayoría de la crítica del siglo XX, sino que tiene que ver, también, con los afectos que se vinculan a los sentimientos y sensaciones (Littau, 2008: 139). Desde otra perspectiva, Michel Petit en el estudio que realiza sobre la lectura demuestra como la literatura contribuye a construir la subjetividad y en este sentido esta actividad se convierte en una terapia que ayuda a la psiquis de las personas que viven en contextos de crisis (Petit M., 2009). En suma, podemos expresar con Julián Moreiro la relación entre lectores, textos y lecturas:

Lo que hay entre el libro y el lector pertenece al terreno de la afectividad, es en él donde se ventila la batalla por extender el deseo de leer. Para los jóvenes lectores, la capacidad de seducción de un libro es el primero de sus valores literarios: y eso ha de tenerse en cuenta al seleccionar lecturas” (Moreiro, 2012: 104)

3.4.6.3. Algunos contenidos actitudinales de una didáctica de la lectura literaria

Ante todo queremos explicar qué entendemos por contenidos actitudinales en general, para luego concretar los que consideramos más relevantes para tener en cuenta en la formación lecto-literaria de los estudiantes.

- ✓ Los contenidos son elementos integrantes del currículum, en nuestro caso del área de Lengua Castellana y Literatura. Si los objetivos responden la pregunta: ¿Para qué enseñar y aprender? los contenidos pretenden contestar a la cuestión: ¿Qué enseñar y aprender? En resumen: “designan el conjunto de saberes y formas culturales cuya asimilación y apropiación por los alumnos se considera esencial para su desarrollo y socialización” (Galera, 2011: 136, cita a César Coll, 1992: 13)
- ✓ Por otra parte, los contenidos curriculares desarrollan tres tipos de objetivos: conceptuales, procedimentales y actitudinales. Los primeros se refieren a aprender

un saber o un tipo de conocimiento sobre: “hechos, reglas, conceptos, teorías, que aluden a la información necesaria para conocer una realidad y moverse en ella” (Casarini Rato, 2004). Los segundos, “designa un aprender a hacer o desarrollar habilidades; tipo de conocimiento que alude a seguir unos pasos y acciones encaminadas a obtener un resultado o producto” (Casarini Rato, 2004). Aquí se despliega una amplia gama de habilidades cognitivas y destrezas básicas. Por último, los actitudinales son “un tipo de conocimiento referido a las tendencias o disposiciones adquiridas relativamente duraderas, a evaluar de un modo determinado un objeto, persona, suceso o situación” (Casarini Rato, 2004)

- ✓ En el caso concreto del currículo del área de lengua y literatura, el énfasis se ha puesto en el conocimiento gramatical y la reflexión lingüística y en la historia literaria, y otros aprendizajes periféricos (Mendoza, López, & Martos, 1996). Este enfoque ha respondido a formar en contenidos conceptuales. Es evidente que al día de hoy se han puesto en el centro de los contenidos los de tipo procedimental, que destacan el uso de la lengua, la recepción e interacción textual y receptora (Galera, 2011)

- ✓ Consideramos que los contenidos actitudinales son una guía válida para el trabajo con la lectura literaria porque las personas los interiorizan y las dispone a adquirir con naturalidad y gusto cierto tipo de prácticas culturales. No se dejan de lado los contenidos conceptuales y procedimentales, ellos están presentes, pero se cambia el énfasis. En concreto los contenidos actitudinales hacen referencia a las siguientes características:
 - Son decisivos en la personalidad del individuo
 - Incluyen antecedentes y respuestas que pueden ser cognitivos, afectivos y/o comportamentales
 - Se forman a partir de factores internos y externos del individuo
 - Son internos, individuales y adquiridos
 - Son específicos y contextualizados
 - Tienden a organizarse en un conjunto aglutinador hasta llegar a un sistema de valores

- Condicionan otros procesos psicológicos: formación de juicios sociales, procesamiento de la información, aprendizaje
 - Son concreciones de valores. Actitudes y valores se incluyen en el marco moral del individuo (Guitart, 2002: 13)
- ✓ Los contenidos actitudinales que a continuación vamos a considerar han sido contruidos a partir de algunas de las reflexiones expuestas por los docentes que entrevistamos, en este sentido son guías para el profesor/a de literatura que vienen respaldada por una práctica en el aula de clase. Retomamos así el modelo de investigación -innovación que considera que el campo de la práctica de la escuela y el campo de la teoría de la academia deben retroalimentarse con sus experiencias particulares.
- Generar un ambiente de diálogo: la lectura literaria debe propiciar discusiones, debates, intercambios entre los compañeros/as de la clase. Es una manera de sentir que los textos son producciones que hablan de la vida, que están cerca de los sentimientos de las personas. Este diálogo debe priorizar la respuesta espontánea del lector ante la obra: sentimientos y sensaciones. Es también la oportunidad de interrelacionarse con los otros compañeros de clase; de respetar los distintos puntos de vista y la palabra ajena. Además de ampliar las interpretaciones del texto, participando así de un conocimiento que se construye socialmente.
 - Un aspecto importante e impactante para los estudiantes es **conversar sobre las obras**, en este ejercicio se exige que el docente realice las preguntas pertinentes y adecuadas, y que sepa cuándo debe intervenir para reconducir respuestas u otro tipo de intervenciones que hacen los alumnos/as. Aidan Chambers plantea la fuerza vital que se encuentra en los intercambios sobre las lecturas, dice al respecto:

En esencia, hablar sobre literatura es compartir una forma de contemplación. Es una manera de dar forma a los pensamientos y emociones excitados por el libro y por los significados que construimos juntos a partir del texto: ese mensaje controlado imaginativamente, que el autor envía y que nosotros interpretamos de cualquier modo que creamos útil y placentero. (Chambers, 2007: 26-27)
 - Un modelo de educación dialógica en la formación literaria, entendida como aquella que tiene en cuenta las necesidades, referentes y circunstancias

habituales de las personas y los grupos, puede contribuir a la construcción de identidades más allá de las que se erigen como hegemónicas, ya que como indicó Paulo Freire las identidades son sitios de esperanza y lucha (Ruiz, Calderón, & Torres, 2011: 591) Las identidades también pueden elaborarse a partir de la confrontación o la resistencias a los significados de las comunidades culturales (Ruiz, Calderón, & Torres, 2011: 593) En un mundo que exalta para las jóvenes generaciones modelos de consumo, vida fácil y violencia, la literatura como lenguaje que interroga y muchas veces pone en entredicho a la sociedad y su establecimiento, puede propiciar lectores y lecturas críticas, pero esto dependerá en gran medida de qué tipo de mediación docente se lleva a la práctica.

Una de las docentes al exponer su visión sobre la literatura, nos compartió (Subrayamos frase en la cita):

Con la literatura en la escuela se buscan otras cosas, fortalecimiento de las habilidades comunicativas, se busca que el muchacho a través de la literatura pueda interactuar con el otro, que él sepa dónde está, sí ya ese cuento de que yo leo para ser culto, no, la visión ha cambiado, realmente cambia, y es para eso, para generar conciencia en la gente, para que la gente tenga... yo voy y me paro ahí para que la gente tenga otra realidad de la vida, para que la gente pueda incluso hasta vivir mejor, para que la gente pueda resolver una cantidad de situaciones y conflictos, no al estilo de la gran novela, sino llevando como una estructura, yo pienso que cuando la gente estructura su mente, la gente sabe de dónde viene, para dónde va, las cosas cambian y con los muchacho yo he logrado eso, incluso he logrado que ellos hablen un poquito más y argumente sus cosas, les falta muchísimo pero uno ya no encuentra un muchacho tan callado y pienso que el tener como tanta facilidad, el leer tanto le ayuda a eso, como a desenvolverse, como a tener el recurso con que comunicarse, yo pienso que la literatura también comunica mucho, la literatura comunica, entonces yo lo veo desde ese punto de vista (P4)

- **Desarrollo de la subjetividad e identidades:** El proceso de construcción de identidad de las personas está fuertemente condicionado por los otros y por los contextos sociales (Ruiz, Calderón, & Torres, 2011: 590) uno de ellos es el escolar. Los jóvenes que asisten al colegio tienen múltiples búsquedas personales y sociales. En su vida interior la pregunta por ¿quién soy? busca respuestas, a veces, desesperadas. Las historias de los personajes de ficción puede ser un buen momento, no para responder esa pregunta, pero sí para confrontar las experiencias personales con otras vidas, para construir simpatías y

a veces cuestionamientos a ciertos comportamientos. Puede ayudar a clarificar creencias y valores, a encauzar sentimientos. En el texto literarios: “el lector, al apropiarse de las significaciones, se va creando a sí mismo como lector” (Sánchez C, 2011a: 301) Las palabras que se encuentran en un libro, muchas veces dicen lo que las personas piensan y sienten, se encuentran en ellas explicaciones a lo que no se puede comprender y por ello no se puede expresar.

- Para Jorge Larrosa la lectura es una actividad que está ligada a la formación de las personas, en este sentido tiene que ver con la subjetividad del lector, con su saber pero ante todo, con su ser; la lectura es así una experiencia de algo “que nos pasa” (Larrosa, 2003: 28). Pero la lectura, y en especial la literaria, no se queda sólo en lo personal e íntimo, su influencia puede desarrollar la capacidad para ponerse en el lugar de los otros, para adquirir criterios morales a seguir en ciertas circunstancias (Rosenblatt, 2002) Investigaciones empíricas como la llevada a cabo por Virginia Calvo con alumnado inmigrante, concluyen que: “La función estética del discurso literario posibilita un conocimiento crítico del mundo y de la persona” (Calvo Valios, 2010: 117)
- En los intercambios con los docentes, expresaron sus maneras particulares de apreciar lo que la lectura de obras literarias debería generar en la vida de sus estudiantes, sus conclusiones se asemejan a una declaración de principios.

La literatura también transforma la vida. Yo creo que tengo estudiantes que han descubierto la literatura conmigo (P2)

Yo creo que a través de la literatura la gente se puede defender (P4)

Lo único que si me atrevería a decir es que la literatura tiene que servir como un medio de expresión... Yo pienso que la literatura debería ser más bien, hoy en día debería encaminarse más una terapia, hacer un proceso de ¡catarsis! hacer un proceso de liberación, de expresión personal, yo pienso que debería inclinarse más a ser usada de esa manera (P5)

- **Abriendo Espacios a la Creatividad:** son varias las maneras de interpretar una obra literaria más allá del comentario de texto. El trabajo en el aula con ella es la oportunidad de seguir creandola, “reescribiendola” con los estudiantes, las

dramatizaciones, los proyectos de aula como pasar a otros soportes creativos la lectura, por ejemplo: revistas, periódicos, libros de viajes, etc; cada lectura nos ayudará a escoger el camino más adecuado para generar nuevos sentidos a partir de su contenido y sus formas expresivas: “El lector no puede ser clasificado como mero receptor, tiene que ser considerado como co-creador –como co-creador en fecunda tensión entre las instrucciones recibidas y el propio impulso individual” (Maurer, 1987: 264). Se trata de que el estudiante exprese su mundo interior (Moreno, 2011) a través de saberes lingüísticos y literarios que puede encontrar en las obras de ficción.

Yo pienso que la literatura no sólo está en un libro gordo y que a uno lo vean leyendo un libro, sino que pienso que uno lo puede trabajar también desde otros aspectos con ellos(los estudiantes) (P5)

- **Apertura a otras culturas:** si la literatura se ha definido porque establece relaciones de intertextuales con otras obras y tradiciones literarias, este es un ámbito para los estudiantes de conocimiento, aceptación, respeto y valoración de otras expresiones culturales. Siguiendo esta línea intertextual, consideramos que la literatura en el aula se debe flexibilizar, acoger y conectar los discursos literarios con expresiones del lenguaje como la música, las tradiciones orales y las narrativas audiovisuales, porque siguiendo a Vicente Luis Mora en sus reflexiones sobre las nuevas tecnologías: “comienza a ser necesario una poética, una teoría estética que conjugue todas estas nuevas realidades y su diálogo con las realidades artísticas” (Mora, 2012).

Todas estas expresiones de la cultura las consumen diariamente los jóvenes. Y en este sentido, dice Mendoza: “Identificar y señalar conexiones y enlaces casuales entre las producciones culturales, son actividades que ayudan a asegurar la aceptación y la positiva valoración de otras culturas” (Mendoza Fillola, 2008: 31). Cuando un estudiante se enfrenten a un texto, debe ir más allá de descodificar los signos y cada enunciado en particular; interpretar una obra literaria implica fijarse en la importancia que en la construcción y recepción poseen las intertextualidades que se presentan a través de los repertorios que el escritor ha recogido y combinado en su obra, elaborando una nueva propuesta artística.

- Esto nos lleva también al reconocimiento de las estrategias intertextuales (Mendoza, 1994, 2008, 2010) por parte del joven lector, lo lleva a tomar decisiones interpretativas (Silva, 2006), de ahí la importancia de un acompañamiento docente cualificado que garantice identificar elementos de los textos literarios que requieren de una lectura y análisis exigentes. Sobre la intertextualidad concluye Rosa Tabernero: “La intertextualidad se erige de esta manera como una de las intervenciones discursivo-cognitiva más relevantes en el proceso de la recepción literaria y, por ende, en la construcción del individuo” (Tabernero, 2007: 55). Por estas razones es viable adelantar en el aula de clase una didáctica que utilice como estrategia metodológica la intertextualidad y la literatura comparada (Romaní, 2006), entendidas como un diálogo que se establece entre obras que hacen parte de diversas tradiciones culturales y que también acepta un trabajo combinando géneros y diferentes expresiones estéticas.

Promover la novela, porque yo considero que dentro de todo lo que se produce en la literatura es lo que más se acerca a la condición humana (P3)

- Y los *repertorios* constituyen una categoría que se puede aplicar en la formación literaria, si tenemos en cuenta que ellos orientan al docente en la construcción de su canon de lecturas: elegir obras que desplieguen complejidad en los referentes sociales, artísticos y que ahonden en una reflexión sobre la condición humana. Y en este momento retomamos un planteamiento presentado en el Marco Teórico sobre las potencialidades didácticas de las narraciones, especialmente los cuentos y las novelas. Tanto los docentes como los jóvenes estudiantes entrevistados, expresaron su preferencia por este tipo de textos, que sigue siendo muy populares en los consumos culturales de las personas. Parece que seguimos ávidos de conocer historias o como plantea Ana María Machado: “Lo que verdaderamente les interesa a esos jóvenes lectores que se aproximan a la gran tradición literaria es conocer las historias emocionantes de las que estamos hechos” (Machado, 2004).

Por otra parte, los *repertorios* textuales muchas veces exigen que haya un acompañamiento de otras personas para establecer puentes de comunicación entre libros y lectores que se están formando y de quienes se espera que amplien

sus horizontes de expectativas literarios. El docente como mediador en la instauración del contrato de lectura.

En síntesis, la mediación o intervención docente en la formación de lectores en literatura, debe proveer a los estudiantes de criterios éticos y estéticos y herramientas de análisis de los discursos literarios que le permitan acceder al mundo de ficción de los textos literarios, para así entrar como contraparte del contrato lector. Esta intermediación será eficiente y se hará efectiva si el profesor o profesora acerca los *repertorios* textuales (referentes de tipo cultural y social, y la estructura de la obra) al universo de los jóvenes para que se familiaricen con ella y acepten el texto que tienen en frente. Ya que como plantea Luis Sánchez Corral (resaltamos frase en el texto):

La participación del lector en la situación comunicativa requiere poner el acento más en las estrategias, en las operaciones cognitivas, en las **actitudes afectivas positivas**, en las reflexiones metalingüísticas, más que en los contenidos conceptuales propio del enfoque historicista de la literatura (Sánchez C, 2011a: 308)

- Los lineamientos que acabamos de presentar son reflexiones muy generales, que ya han sido consideradas por otros académicos, podríamos presentar otras orientaciones pero consideramos que el trabajo con estos cinco contenidos actitudinales propiciarían una disposición más receptiva a las obras literarias de ficción en el aula de clase. Pasar de realizar lecturas obligadas a que se conviertan en lecturas motivadas (Rienda, 2012). La mayor satisfacción para el lector es su capacidad de construir una experiencia personal a partir de la actualización de una experiencia representada en el texto literario. Y es en esta vivencia donde se encuentra la principal misión del profesor y profesora de literatura, en tanto ayuda a descubrir las satisfacciones que depara la lectura a unos lectores y lectoras reales, que se localizan en espacios y tiempos definidos. Se trata de que estos encuentros entre jóvenes lectores y ciertas obras literarias sean valiosos y útiles para su formación literaria.
- **El punto de partida es la aceptación de los lectores-estudiantes de unos textos que deben conectar con sus experiencias de vida y sus horizontes lectores, así como con sus inquietudes juveniles.** La obra apela al lector a

partir de unos repertorios que el escritor ha organizado de determinada manera para que sean interpretados; encuentra también espacios vacíos que debe completar con sus conocimientos y lenguaje, de esto dependerá lo que la obra le comunique. En este sentido **trabajar** por lograr **actitudes** de buena disposición hacia la literatura es la labor escolar que nos garantiza que esta actividad permanezca en el tiempo, porque la educación tiene como última finalidad trascender en la vida de las personas.

CAPÍTULO 4

CONCLUSIONES FINALES

Los correspondientes datos y el análisis de éstos son amplios y nos han permitido elaborar una detallada categorización de las mismas, haciendo que resulten significativas en relación a los objetivos y la hipótesis propuesta.

La contigüidad y la interdependencia entre los datos obtenidos con los diferentes instrumentos, junto con la interacción directa con los informantes, como procedimiento de triangulación, aportan validez a las conclusiones parciales (para cada uno de los instrumentos) y para la determinación de las conclusiones finales. Estas se justifican también por una valoración crítica y reflexiva de los datos resultantes de los análisis específicos, refrendadas además por una propuesta de orientaciones proyectivas

Hasta aquí hemos ido presentado valoraciones, apreciaciones y algunas conclusiones preliminares de los datos recogidos en los cuestionarios aplicados a docentes y las entrevistas realizadas a profesores y estudiantes, las observaciones de clase y el análisis de materiales escritos oficiales y personales. En este último apartado de este trabajo de tesis doctoral, efectuaremos el cierre a nuestro estudio *Lectura literaria en secundaria: la mediación de los docentes en la concreción de los repertorios lectores*. Y lo haremos a través de una serie de conclusiones que sintetizan los hallazgos más significativos, que a nuestro entender, tienen relevancia para quienes trabajamos en y por el campo de la didáctica de la lengua y la literatura.

Más que quedarnos en las dificultades y rechazos, que siempre van a existir en todo proceso formativo, queremos resaltar en estas conclusiones generales el reconocimiento que hicieron muchos de los docentes -que respondieron los cuestionarios y que fueron entrevistados- de su responsabilidad en la educación literaria de sus estudiantes. Especialmente en las entrevistas, son unánimes en afirman que ellos influyen, positiva o negativamente, en la formación literaria escolar.

El primer objetivo general que nos planteamos en esta investigación fue:

Examinar en algunos discursos de docentes, las interpretaciones que elaboran sobre su trabajo con la literatura, concretamente en lo relacionado con las estrategias que ellos aplican para dinamizar, contextualizar y potenciar los repertorios de los estudiantes en las lecturas de obras literarias narrativas.

Para concretar esta finalidad redactamos objetivos específicos y elaboramos los interrogantes orientadores de la investigación. Tanto los objetivos como las preguntas giran en torno a dos temas: a) primero, si las mediaciones de los docentes activan los elementos de los repertorios de los estudiantes y amplían sus horizontes de expectativas; b) en segundo lugar, identificar los criterios pedagógicos y literarios que los docentes tienen en cuenta para construir el canon de lecturas literarias que presentan a sus estudiantes.

□ Respecto al primer objetivo general, las reflexiones que a continuación presentaremos son las conclusiones definitivas de este aspecto del trabajo:

➤ Los docentes a través de sus discursos –expresados en las respuestas a las preguntas de los cuestionarios y expresados en las entrevistas- consideran que la recepción lectora o respuestas de los estudiantes a las lecturas literarias dependen, en gran medida, de las mediaciones que ellos realicen. Estas intervenciones se efectúan por medio de decisiones que toman sobre:

➤ Modelos pedagógicos elegidos para trabajar una determinada perspectiva didáctica. Los profesores y profesoras combinan fundamentalmente dos tipos de modelos: uno hace énfasis en la historia literaria y las características de los movimientos o escuelas estéticas que se identifica más con la Enseñanza de la Literatura; otro tiene como objetivo la comprensión de los textos, donde la lectura es más una actividad cognitiva, estética y de experiencia sensible, este enfoque está más cercano a la Educación Literaria, que se propone formar en la apreciación de los textos de ficción. El modelo pedagógico elegido y aplicado en clase es la combinación de distintas tradiciones didácticas, de las experiencias personales de los docentes y de las necesidades de los estudiantes y las posibilidades que tengan en el contexto escolar donde laboran.

➤ En estos modelos se percibe la influencia de la teoría y crítica literarias, esta disciplina provee de categorías teóricas y modelos de análisis textuales a los docentes. En los discursos de los docentes predominan referencias a categorías conceptuales del Estructuralismo y más concretamente de la Narratología: narrador, niveles de la narración, estructura quiniaria, son algunos de los términos utilizados

por los docentes. Aunque a nivel de los discursos de los profesores y profesoras se nota una mayor cualificación argumentativa en quienes han cursado como carrera universitaria la que tiene un énfasis literario, si se comparan con los docentes que tienen otros tipos de cualificaciones profesionales.

- Los modelos pedagógicos incluyen una visión sobre los aprendices; el profesorado del que obtuvimos los datos es reiterativo en considerar a sus estudiantes como personas que deben desempeñar un papel activo en la comprensión e interpretación de las lecturas literarias que realiza en la clase. En este sentido se interesan o, al menos, conocen algunas de sus preferencias lectoras y otros tipos de consumos culturales que realizan como: la música que escuchan, lo que ven en televisión, sus formas de socialización en el barrio, las problemáticas familiares y sociales que se les presentan.
- En la experiencia que tienen los profesores y profesoras reconocen que los jóvenes en sus prácticas letradas recurren a otros tipos de lecturas que se ubican al margen de lo que las instituciones académicas y literarias consideran literatura culta: *best sellers*, cómics, revistas de entretenimiento, novelas sobre la violencia del narcotráfico de las cuales se hacen versiones para la televisión y el cine, de ahí su gran popularidad.
- Por otra parte, estas prácticas lectoras se combinan y conviven con prácticas culturales donde los medios de comunicación y la tecnología tienen una gran presencia. Es así como la televisión, la música, las redes sociales de Internet, ocupan gran parte del tiempo libre de los estudiantes y se convierten en sus actividades de entretenimiento. Para un grupo de docentes este nuevo escenario cultural de la vida cotidiana es desafiante, y por eso mismo es la oportunidad de incorporarlo al aula; otras personas consideran que es una amenaza a sus propósitos educativos y no le ven ninguna posibilidad para la formación de sus estudiantes.
- Para los docentes entrevistados siguen siendo válida la lectura de las obras consideradas clásicas, la razón que esgrimen es que el espacio escolar es tal vez la única oportunidad que tienen los jóvenes de conocer, leer y trabajar este patrimonio

de la humanidad. Entre las estrategias didácticas utilizadas para acercar los clásicos a los estudiantes está recurrir a lo que denominamos **apoyos** que pueden ser de tipo textual: adaptaciones sobre las obras, reescrituras desde otros puntos de vista, la lectura de un capítulo significativo, resúmenes; de tipo cultural: música, versiones cinematográficas; de tipo afectivo: temas como el amor que interesa e inquieta tanto a los estudiantes.

- Las actividades que realizan con estas lecturas se alejan de los controles o exámenes donde se reproduce información sobre las obras narrativas leídas. Y se acercan más a actividades de análisis, recreación de textos, escritura, lectura y contextualización. Es importante hacer algo con las palabras literarias. Los docentes buscan a través de estos trabajos que los chicos disfruten de las obras y que les otorguen nuevos sentidos. A veces lo logran; otras veces, no.
- Según las **opiniones de los docentes el canon de lecturas literarias** se selecciona, principalmente, a partir de los gustos y preferencias de los estudiantes, esto es posible porque la normativa educativa en Colombia dota de Autonomía a las instituciones para construir los currículos, de acuerdo a las necesidades de cada institución.
- Los gustos y preferencias tienen una fuerte relación con la afectividad de los jóvenes, ya que se concibe la lectura como una experiencia. En este sentido los docentes hacen una mediación inicial donde intentan conectar los *repertorios* de los lectores juveniles con los *repertorios* de los textos a un nivel de sensaciones y sentimientos; después vendría un trabajo de la obra de carácter reflexivo y crítico.
- El rasgo más sobresaliente de este canon escolar lo definimos como **híbrido**, esto significa que los títulos escogido por el docente son múltiples, provienen de diversos géneros, las profesoras y profesores los relacionan con otras expresiones de la cultural hegemónica y popular. Y algunos docentes, de acuerdo a las exigencias de las comunidades donde trabajan, han abierto e incorporado a su canon tradiciones orales de comunidades consideradas minorías como pueden ser los indígenas y los afro colombianas.

- Esta hibridación no es un fenómeno nuevo, los docentes en las entrevistas al reconstruir su biografía lectora, recuerdan cómo influyó la música, la radio, los cómics, las tradiciones orales en su construcción como lectores y lectoras. Además reconocen personas o comunidades que apoyaron esta formación lecto literaria: la familia, amigos, escuela, son los más destacados.
- A pesar de todos estos esfuerzos por parte del profesorado de lengua y literatura, se presentan dificultades para propiciar un ambiente de lectura placentera en la clase, no es una tarea sencilla reinstalar la literatura en la escuela. En las conclusiones preliminares ya se mencionaron algunas causas de este rechazo. En este cierre de la investigación, nos interesa hacer una síntesis de esta situación, porque es sobre la cual se tiene que trabajar con propuestas innovadoras o profundizando en desarrollos didácticos que ya se estén ejecutando.
- Ante un universo cultural y tecnológico que satura diariamente de información a los más jóvenes, es una exigencia para el profesorado de lengua castellana y literatura fundar nuevos **contratos lectores o pactos narrativos**, al menos en el contexto local en el cual se llevó a cabo esta investigación. Esto al menos en dos niveles. Los docentes de Educación Básica Secundaria y Educación Media, encuestados y entrevistados asumen un canon básico conformado por obras clásicas, literatura juvenil y otras expresiones literarias y culturales.
- Para que estos contratos y pactos sean viables, el docente ha de saber **mediar** para que los *repertorios*, especialmente de las obras clásicas, puedan ser comprendidos y aceptados por el lector, y para esto el profesor necesita **apoyarse** en otros objetos lingüísticos, artísticos o tecnológicos, y así procurar que los jóvenes comprendan otros registros lingüísticos e historias lejanas en el tiempo, y así facilitar el desarrollo de actividades de interpretación y que disfruten de las lecturas.
- Otro nivel para el logro de estos acuerdos entre *repertorios* lectores y textuales, en medio de los cuales se incorpora la labor del docente, es que el texto literario circule en un universo donde pueda relacionarse con otras lecturas o expresiones

artísticas. Un docente valoró el texto literario como un documento más que circulaba en la clase. Aquí vemos la importancia y posibilidad de plantearse una didáctica de **lectura comparada**, que vincule los textos literarios con otras expresiones de la cultura ampliando los horizontes lectores de los jóvenes.

- En las reflexiones de los docentes encontramos coincidencias con varios de los planteamientos recogidos en el Estado de la Cuestión, y realizados por sociólogos de la lectura y académicos/as cuyo campo de estudio es la didáctica de la lengua y la literatura. Lo primero que se reconoce es la lectura como una actividad que cambia con el tiempo y que está muy determinada por los grupos sociales donde se practica. También se identifica la etapa juvenil como el momento donde se presenta una crisis en la lectura de los estudiantes.
- A pesar de esto último -que también reconocen los docentes que han sido nuestros informantes- tanto algunos de los investigadores como varios de los docentes reconocen que los jóvenes **SÍ** leen, especialmente obras del género narrativo, pero lo hacen de otras maneras y en formatos diferentes al libro de papel. La escuela debe tener en cuenta e incorporar estos nuevos modos de leer en sus propósitos formativos y currículos, si pretende que la lectura y entre ellas la literaria sea relevante en la educación y vida de los jóvenes.

Respecto al segundo objetivo general que nos propusimos en este trabajo de tesis doctoral fue:

Contrastar las opiniones y creencias de los docentes con las valoraciones que tienen algunos estudiantes sobre la educación literaria recibida por medio de lectura de cuentos y novelas.

Una forma de determinar con mayor precisión la mediación docente en la concreción de los repertorios lectores de los estudiantes, era escuchar y recoger el punto de vista de los chicos y chicas sobre sus experiencias con las lecturas literarias en el aula de clase. Para ello nos propusimos tres objetivos que estaban orientados a determinar las reacciones ante las propuestas lectoras escolares; indagar sobre títulos de libros y su impacto en la vida lectora; y por último, identificar las dificultades que tienen con las

lecturas. Presentamos a continuación unas conclusiones definitivas a este respecto y aprovechamos para realizar una triangulación con los datos recogidos en las observaciones de clase y en los materiales escritos.

1. **Sobre las respuestas a las lecturas literarias**, lo primero que debemos decir es que los estudiantes leen, cada persona entrevistada tiene unas referencias bibliográficas mínimas, especialmente títulos de la Literatura Infantil y Juvenil, pero también lecturas del canon literario colombiano, libros trabajados en la escuela, en su gran mayoría. Un capítulo aparte merecen aquellas lecturas extra escolares que realizan, especialmente influenciados por los medios de comunicación y el mundo editorial.

Lo anterior reitera y coincide con las opiniones de los docentes, quienes también observan en sus estudiantes otras prácticas lectoras al margen de la institucionalidad; de otra parte, algunos informes⁷⁹ y académicos como Pedro Cerrillo (2005) reconocen que los procesos de alfabetización han permitido, a pesar de las apariencias, un aumento de los lectores en el mundo.

En cuanto a los gustos lectores juveniles, los estudiantes aceptan aquellas obras con las cuales se identifican porque están cercanas a sus experiencias juveniles; pero también aquellas donde encuentran formas de narrar que los seduce, atrayéndolos en la historia. Rechazan lo que califican de “demasiado ficticio” y que no reviste nada significativo para sus intereses juveniles; para ellos ésta es una lectura dirigida a gente mayor.

En el terreno de las respuestas positivas o negativas ante las lecturas, no hay nada definitivo, los jóvenes que entrevistamos acogen con entusiasmo e interés una obra como *Cien años de soledad*, considerado un clásico de la literatura universal. Otro grupo asume con una gran motivación un trabajo creativo sobre el relato *El valle de los Cocuyos*, que se ha convertido en Colombia en una obra de referencia de la literatura infantil y juvenil (LIJ). Pero contrastando estas recepciones y un poco para nuestra sorpresa, *Harry Potter* no ha causado entre

⁷⁹ Así se afirma en *El espacio iberoamericano del libro 2008* informe del Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina, el Caribe, España y Portugal, Cerlalc Fundación Grupo Iberoamericano de Editores, GIE. Y en *La lectura en España. Informe 2008. Leer para aprender*.

estos lectores y lectoras el furor que despertó en todo el mundo. Las razones que presentaron son de tipo religioso y moral, pero para ellos éste es un criterio para leer o no un libro.

Para matizar más estas realidades lectoras juveniles, la saga de *Crepúsculo* ha sido muy bien recibida entre los jóvenes entrevistados, pero aquí también surge una situación especial, las chicas son quienes más leen esta obra, manifiestan que la historia de amor las atrapa y que además tiene un final feliz, con el que se identifican plenamente. Otro grupo de estudiantes tuvo opiniones divididas sobre el cuento de Gabriel García Márquez, *María dos Prazeres*.

Todas estas experiencias y valoraciones con la lectura en clase, nos llevan a concluir que aún es definitiva en la recepción lectora la **mediación docente**, al menos en las instituciones escolares; porque en otros espacios la adquisición de hábitos de consumo lector se realiza a través del circuito comunicativo que controla y maneja el mundo editorial y los medios de comunicación. Las conclusiones sobre estas intervenciones docentes las desarrollamos a continuación.

2. Llegados a este punto podemos responder a las **preguntas y cuestiones planteadas sobre el docente de literatura:**

¿Sus decisiones y mediaciones permiten desarrollar la capacidad receptora de estudiantes de secundaria? Estas decisiones y mediaciones permiten dinamizar, contextualizar y potenciar elementos como: los componentes del repertorio lector (saberes: lingüísticos, literarios, enciclopédicos y culturales).

Nuestra respuesta es sí, aunque depende de la intensidad con que esta mediación se realice. Con esto queremos significar que cada uno de los docentes entrevistados asume un enfoque particular para la formación literaria de sus estudiantes, dependiendo del lugar que le da en sus clases a la literatura, de su rol como docente y del rol que piensa que debe tener el o la estudiante, asimismo lo que debe enseñar y los chicos aprender. Es dentro de este circuito donde la mediación se hace realidad y consigue formar o no a lectores y lectoras de

literatura.

Siguiendo la idea anterior, podemos afirmar que no hay un solo modelo de mediación entre el docente como primer lector y los estudiantes. Depende de la obra que se proponga, del grupo de estudiantes y las respuestas que vayan dando a las diferentes actividades sobre la lectura, y las decisiones que tome el docente sobre cómo leer esa obra específica.

En este último aspecto es interesante recordar que planteamos que las obras literarias, como discursos que pretenden comunicar a sus receptores ciertos tipos de mensajes, dan las claves para que sea posible entrar en el juego interpretativo que propone. De igual manera cuando un docente decide qué leer en clase, la obra también contribuye a elegir la didáctica más adecuada para trabajarla con jóvenes lectores, dentro de este proceder pedagógico estaría el tipo de mediación docente más adecuado para dinamizar y contextualizar *repertorios* lectores y contribuir a ampliar horizontes cognitivos y estéticos.

El conjunto de docentes que en este estudio valoramos como personas que potencian en un alto grado los *repertorios* lectores, dejan la huella de estas intervenciones ya sea en sus programaciones anuales donde el componente literario tiene un papel protagónico; pero ante todo en los apuntes que toman sus estudiantes, la literatura es un tema que ocupa gran parte de las actividades que realizan en clase y en la casa, a través de las tareas. Una situación totalmente contraria se presenta en los materiales escritos de la docente que hace un tipo de intervención más débil, y que logra poca recepción de la lectura entre sus estudiantes.

Es preciso matizar que también hay intervenciones de los docentes que propician la participación activa de sus estudiantes, aunque éstas presentan entre sí diferencias. En las clases que observamos dos de las docentes tenían la obra literaria como el objeto central de estudio, profundizaban en su contenido y forma, y establecían relaciones intertextuales con otras obras o conexiones con la vida cotidiana de los chicos.

En cambio, el profesor partiendo de la lectura de uno de las parte de la obra

literaria, la relacionaba con otro tipos de discursos no todos textos verbales escritos. Su propósito era que la literatura circulará en medio de otras expresiones artísticas y así establecer un ambiente de diálogo y debate con sus estudiantes.

En este sentido podemos concluir que hay mediaciones que están encaminadas a educar en la apreciación literaria a través de trabajos puntuales con las obras de ficción, y otras intervenciones docentes que se encaminan a un tipo de educación más de carácter cultural, donde la obra literaria es una más entre otros discursos que se trabaja para lograr este propósito. En cualquier caso, afirmamos que la mediación docente es definitiva en la concreción de los *repertorios lectores*, esta intervención facilita que los jóvenes acepten leer un texto porque encuentran en ellos *repertorios* comunes.

Pero la mediación, cualquiera sea su índole, tiene alcances de carácter social y político para quienes la propician y para quienes se ven afectados por ella. Junto a la mediación educativa se reconocen otros dos campos donde ella actúa: el intercultural y el familiar, a pesar de las especificidades y diferencias de estos tres ámbitos donde se realizan intervenciones, comparten una línea común que es su sentido pedagógico.

Toda mediación tiene como propósito promover la cultura de la convivencia. La mediación del docente de literatura no se aleja de esta tarea, en tanto tiene en cuenta a los estudiantes como participantes activos en la construcción del sentido de la literatura, promoviendo así la comprensión; al aceptar diferentes versiones de los textos literarios, defiende la pluralidad; y al fomentar la toma de decisiones frente a un texto que se caracteriza por sus connotaciones, contribuye a la participación democrática.

Otro aspecto sobre el que queremos reflexionar se refiere a que si bien la actividad lectora en general, y la literaria en particular ha sido considerada como una práctica individual, como una relación íntima entre texto y lector, como un material de apoyo para sentirnos identificados con personajes y situaciones, en este sentido afecta nuestra subjetividad; en resumen como un deleite solitario, lo que hemos demostrado en este trabajo de tesis doctoral es que leer literatura, al menos en la etapa escolar y por un tiempo significativo de la vida de los jóvenes,

es una actividad social en tanto se establecen relaciones con otras personas con quienes se lee. Una actividad que está mediada, de forma muy significativa, por los docentes, pero que también depende de otras mediaciones como las políticas educativas y las del mundo editorial, estos dos temas justificarían escribir otra tesis. Pero además de lo anterior, la realidad de los estudiantes los enfrenta con otros lenguajes sociales y culturales especialmente de los medios de comunicación y desarrollos tecnológicos, que pueden contribuir o no a la formación de lectores de literatura.

Por ser los docentes y sus intervenciones pedagógicas el objeto de estudio de esta tesis doctoral, iniciamos este trabajo de investigación con las palabras de una profesora, queremos cerrarlo también con la opinión de otro docente sobre la lectura literaria de sus estudiantes.

Entonces me parece a mí que en ese sentido es fundamental el trabajo del docente, sin tratar de pretender nunca mostrarnos como eruditos o como personas demasiado... finalmente es valorar también ese comentario de la estudiante cuando se ha leído una obra, así el comentario sea absurdo, de cierta manera valorarlo como su opinión, y como un acercamiento a las letras, entonces a mí me parece que ese papel del docente es sumamente importante.
(P3)

Ya para el cierre final queremos expresar algunas palabras sobre lo que ha supuesto embarcarnos en una tarea como la que acabamos de realizar. Al iniciar esta tesis doctoral definimos unos objetivos, teníamos claridad qué queríamos investigar, pero no sabíamos que íbamos a hallar, y es en este momento que podemos expresar la satisfacción personal y académica que depara realizar un trabajo de investigación, porque supone nuevos descubrimientos y una actitud alerta y flexible a lo que te dicen las personas que accedieron tan generosamente a trabajar con nosotras. Realizar una tesis doctoral es un aprendizaje, pero ante todo una escuela de formación para nuestra labor docente y para la vida.

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta Gómez, L. A. (1989). *El lector y la obra*. Madrid: Gredos.
- Actis, B. (2007). *¿Qué, cómo y para qué leer? Un libro sobre libros*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones
- Actis, B. (2012). La agenda prioritaria de lectura y escritura en la escuela. En B. Actis (Compiladora), *Escuelas día a día. Agenda de lectura y escritura en el aula* (págs. 7-11). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Álamo Felices, F. (2009). *Espéculo. Revista de estudios literarios*. Recuperado el 21 de Enero de 2013, de El URL de este documento es <http://www.ucm.es/info/especulo/numero43/bestsell.html>
- Alonso, L. E. (2003). *La mirada cualitativa en sociología: Una aproximación interpretativa*. Madrid: Fundamentos.
- Álvarez Amorós, J. A. (2004). Crítica y superación de la especificidad literaria. En Álvarez Amorós, J.A. (de.), *Teoría literaria y enseñanza de la literatura*, (13-62). Barcelona: Ariel
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Amo, J. M. (2007). La formación de actitudes lectoras en el desarrollo de la competencia literaria: un estudio exploratorio. *Lenguaje y Textos Num 26*, 247-264.
- Amo de, J.M. (2003). *Literatura Infantil: Claves para la formación de la competencia literaria*. Málaga: Ediciones Aljibe
- Amo de, J. (2012). La novela gráfica como hipertexto: facetas formativas de textos multimodales. En A. Mendoza (Coord.), *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario* (págs. 100-120). Barcelona: Octaedro.
- Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R., & Zuñiga, J. (2006). *Investigación Educativa*. Santiago de Chile: Universidad Arcis.
- Aristóteles. (1974). *Poética* (Edición Trilingüe ed.). (V. García Yebra, Trad.) Madrid: Gredos.
- Arizaleta, L. (2009). Prescripción y mediación: Dos actitudes ante la educación literaria. *CLIJ Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 22 (232), 19-23.
- Aunión, J. (7 de Abril de 2013). *El Pías. Sociedad*. Recuperado el 12 de Abril de 2013, http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/04/07/actualidad/1365354378_499006.html
- Bajtín, M. (1975). *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus.
- Bajtín, M. (1986). *Problemas de la poética de Dostoievsky*. (T. Bubnova, Trad.) Santafe de Bogotá: FCE.
- Ballester, J. (1999). *L'educació literaria*. Valencia: Universitat de Valencia.

- Ballester, J., Ibarra, N., & Devis, A. (2010). La educación literaria ante el reto de la interculturalidad. En J. Herrera, M. Abril, & C. Perdomo, *Estudios sobre didácticas de las lenguas y sus literaturas, plurilingüismo y estrategias de aprendizaje* (págs. 547-560). Tenerife: La Laguna: Servicio de Publicaciones .
- Ballesteros, A. (2004). La teoría literaria y la enseñanza de los clásicos: el ejemplo de *Paradise Lost*. En Álvarez Amorós, J.A. (ed.), *Teoría literaria y enseñanza de la literatura*, (89-131). Barcelona: Ariel
- Barberá, E., Castelló, M., & Monereo, C. (2003). La toma de apuntes como sistema de autorregulación del propio aprendizaje. En C. Monereo, J. I. Pozo & (Eds.), *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la utonomía* (págs. 93-110). Madrid: Síntesis.
- Barragán, R., & Salman, T. (2003). Perspectivas sobre la validez, credibilidad y confiabilidad de las investigaciones cualitativas. En R. Barragán (Coordinadora), *Guía para la formulación y ejecución de proyectos de investigación* (págs. 99-102). La Paz: FUNDACIÓN PIEB.
- Battaner, P. (2002). Investigación en" la didáctica de la lengua y la literatura" y la consolidación del área de conocimiento. *Revista de Educación* , 59-80.
- Bavosi, A. M. (2006 abril/mayo). Leer o no leer: ¿a quién le importa?. *La onda digital*, 285. Recuperado de <http://www.laondadigital.com/laonda/LaOnda/201-300/285/a1.htm#Top>
- Belmonte, R. (2009, junio). El retorno del libro a las aulas: Relaciones entre la LIJ y las áreas educativas de Secundaria, *CLIJ Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 22, 227, 22-31
- Bialet, G. (2010). La lectura: un pasaporte de ciudadanía plena. En M. d. Educación, *La formación de lectores como sustento para la igualdad* (págs. 82-87). Buenos Aires: Plan Nacional de Lectura.
- Bloom, H. (2000). *Cómo leer y por qué*. Barcelona: Anagrama. Traducción: Marcelo Cohen
- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bombini, G. (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Bordons, G., & Díaz-Plaja, A. (2006). Una secuencia didáctica a partir de un tema: la fascinación por el cuerpo de la persona amada. En G. Bordons, & A. Díaz-Plaja (Coords.), *Enseñar literatura en secundaria. La formación de lectores críticos, motivados y cultos* (págs. 107-116). Barcelona: GRAÓ.
- Borges, J.L., Sontag, S. (2010). Vasos comunicantes: Un diálogo entre Susan Sontag y Jorge Luis Borges. *Quimera*, 1, 52-55.
- Bralavsky, C. (1995). La Educación Secundaria en el contexto de los cambios en los sistemas educativos latinoamericanos. *Revista Iberoamerican de Educación No.9*, 91-123.

- Buendía, L. (1994). Técnicas e instrumentos de recogida de datos. En Colás, M.P. Buendía L. (Eds.), *Investigación educativa, 2.ª Edición*, (Cap. VII, pp. 201-248). Sevilla: Alfar S.A.
- Buendía, L. (1998). La investigación por encuesta. En Buendía, L. Colás, P. Fuensanta, P. (Eds), *Métodos de investigación en psicopedagogía*, (Cap. 4, 119-155). Madrid: MacGRAW-HILL/INTERAMERICANA DE ESPAÑA. S.A.U.
- Butlen, M. (2001). La lectura en la escuela y en la biblioteca: entre el poder y el deseo. *Geografías lectoras. Nuevos proyectos y realidades en la literatura infantil y juvenil*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Butlen, M. (2005). Paradojas de la lectura escolar. *Revista de Educación, núm. extraordinario*, (139-15)
- Cajiao, F. (Mayo de 2001). *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado el 6 de Febrero de 2012, de <http://www.rieoei.org/rie26a01.htm>
- Calsamiglia, H., & Tusón, A. (2008). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Calvino, I. (1997). *Por qué leer los clásicos*. Barcelona: Tusquets. Traducción: Aurora Bernárdez
- Calvo Valios, V. (2010). La lectura de textos literarios en el aula de español: construcción de identidades. *Lenguaje y Textos* 32, 113-119.
- Cambra, M., Ballesteros, C., Palou, J., & otros. (2000). Creencias y saberes de los profesores en torno a la enseñanza de la lengua oral. *Cultura y Educación*, 25-40.
- Camps, A. (1998). La especificidad del área de la Didáctica de la Lengua. Una visión sobre la delimitación de los contenidos de la enseñanza de la lengua y la literatura. En Mendoza Fillola, A. (Coord.). *Conceptos claves en didáctica de la lengua y la literatura*. (33-48). Barcelona: Gráfica Signo S.A.
- Caporale, S. (2004). Texto literario y texto cinematográfico: crítica cultural y estudios de género en la enseñanza de la literatura inglesa. En Álvarez Amorós, J.A. (de.), *Teoría literaria y enseñanza de la literatura*, (133-186). Barcelona: Ariel
- Cárdenas Páez, A. (2005). Literatura y pedagogía del sentido. En F. Vásquez (Ed.), *La didáctica de la literatura. Estado de la discusión en Colombia* (págs. 9-22). Bogotá: Universidad del Valle, ICFES.
- Casarini Rato, M. (2004). *Teoría y diseño curricular*. México: Trillas.
- Cassany, D. (2009a). Presentación. En Cassany, D. (Comp.). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós (9-12)
- Cavallo, G., & Chartier, C. (2011). Introducción. En G. Cavallo, & C. Chartier, *Historia de la lectura en el mundo occidental* (págs. 25-65). Madrid: Taurus.

- Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina, el Caribe, España y Portugal, Cerlalc Fundación Grupo Iberoamericano de Editores, GIE. (2008). *El espacio iberoamericano del libro 2008*. Sao Pablo: Santillana.
- Cerrillo, P. (2004). Promoción y animación a la lectura: la importancia del mediador. En López Encabo E. (Coords.). *Didáctica de la literatura. El cuento, la dramatización y la animación a la lectura*. (247-259). Barcelona: OCTAEDRO, S.L.
- Cerrillo, P. (2005). Lectura y sociedad del conocimiento. *Revista de Educación* , 53-61.
- Cerrillo, P. (2010). Lectura escolar, enseñanza de la literatura y clásicos literarios. En G. Lluch (Ed.), *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo* (págs. 85-104). Barcelona: Anthropos.
- Cerrillo, P., & Sánchez, C. (2012). Cancionero popular infantil, intertextualidad e hipotextos de lectura. En A. Mendoza (Coord.), *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario* (págs. 216-231). Barcelona: Octaedro.
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique. Trad. Caludia Gilman
- Chambers, A. (2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. México: Fondo de Cultura Económica .
- Chartier, R. (2008). *Aprender a leer, leer para aprender*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez y Federación de Gremios de Editores de España.
- Colomer, T. (1991). *De la enseñanza de la literatura a la educación literaria*. Recuperado de dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo (Agosto 3 de 2011)
- Colomer, T. (1996). La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación. En Lomas, C. (Coord.) *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria. Cuadernos de formación del profesorado*, (129-139). Barcelona: Horsori
- Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. Lectura literaria en la escuela* . México: FCE.
- Colomer, T. (2009a). Entre la literatura y las pantallas: el auge de la fantasía épica. En Colomer, T. (coord.) *Lecturas adolescentes* (197-220). Barcelona: GRAÓ
- Colomer, T. (2009b). Entre la normalidad y el desinterés: los hábitos lectores de los adolescentes. En T. Colomer (Coord.), *Lecturas adolescentes* (págs. 19-58). Bracelona: GRAÓ.
- Contreras, J. (2008). Leer en tiempos modernos: adolescentes y jóvenes profesionales frente a la lectura. En J. A. Millán (Coord.), *La lectura en España. Informe 2008. Leer para aprender* (págs. 153-187). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez y Federación de Gremios de Editores de España.
- Cortázar, J. (1962). Algunos aspectos del cuento. *Casa de las Américas*, 404-406.
- Cruz Calvo, M. (2011). Lectura literaria en secundaria: las indeterminaciones como

criterio teórico y pedagógico. Recuperado de [http://hdl.handle/net/2445/16382](http://hdl.handle.net/2445/16382) (9 agosto 2011)

- Cuesta, C. (2006). *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires: Libros del Zorzal
- Détrez, Ch. (2004). Una encuesta longitudinal sobre las prácticas de lectura de los adolescentes. En Lahire, B. (Coord.) *Sociología de la lectura. Del consumo cultural a las formas de la experiencia literaria* (85- 105) Barcelona: Gedisa. Traducción: Hilda H. García
- Díaz-Plaja, A. (2009). Entre libros: la construcción de un itinerario lector propio de la adolescencia. En Colomer, T. (coord.) *Lecturas adolescentes* (119-150). Barcelona: GRAÓ
- Dijk, T. A. (1987). La pragmática de la comunicación literaria. En Mayoral, J. (comp.) *Pragmática de la comunicación* (págs. 171-194). Madrid: Arco.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE. (Marzo de 2009). *Departamento Administrativo Nacional de Estadística - DANE*. Recuperado el 23 de Enero de 2012, de http://www.dane.gov.co/files/comunicados/cp_ecultural_000.pdf
- Donnat, O. (2004). Encuestas sobre los comportamientos de lectura. Cuestiones de método. En B. Lahire (Coord.), *Sociología de la lectura. Del consumo cultural a las formas de la experiencia literaria* (págs. 59-83). Barcelona: Gedisa.
- Dorio, I., Sabariego, M., & Massot, I. (2004). Características generales de la metodología cualitativa. En R. B. (coord.), *Metodología de la investigación educativa* (págs. 275-292). Madrid: LA MURALLA, S.A.
- Eagleton, T. (1994). *Una introducción a la teoría literaria*. Santafé de Bogotá: FCE
- Eco, U. (1992). *Los límites de la interpretación*. Barcelona: Lumen. Traducción Helena Lozano
- Eco, U. (1999). *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona: Lumen. Cuarta edición. Traducción Ricardo Pochtar.
- Eco, U. (2009). Los límites de la interpretación. En U. Eco, *Cultura y semiótica* (págs. 57-83). Madrid: Circulo de Bellas Artes.
- Educando. El portal de la educación dominicana. (8 de Septiembre de 2005). *Tomar notas en clase*. Recuperado el 17 de Diciembre de 2012, de Educando. El portal de la educación dominicana: www.educando.edu.do/articulos/estudiante/tomar_notas_en_clase
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. C. Wittrock, *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación* (págs. 195-301). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Evertson, C., & Green, J. (1989). La observación como indagación y método. En M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza, II: Métodos cualitativos y de observación* (págs. 172-185). Barcelona: Paidós Educador.

- Fernández, L. (7 de Octubre de 2006). *Butlletí LaRecerca*. Recuperado el 18 de Septiembre de 2012, de Butlletí LaRecerca: ww.ub.edu/ice/recerca/fitxes/fitxa7-cast.htm
- Fernández, V. (2010, enero/febrero). Hacia un Canon Iberoamericano de LIJ. *CLIJ Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 23 (233), 35-47.
- Ferreiro, E., González, S., & Javier, S. (2012). Apertura del canon literario a través de la innovación docente para ESO y bachillerato. En M. Bermúdez, & P. Núñez (Eds.), *Canon y educación literaria* (págs. 116-134). Barcelona: Octaedro.
- Figuerola, C. R. (2001). Crítica, literatura y pedagogía. Presupuestos y caminos posibles. *Escritores, profesores y literatura. I Foro Internacional de Reflexión UNEDA para creadores y profesores de literatura* (págs. 11-19). Bogotá: Plaza & Janés.
- Gamboa, C., & Reina, M. (2006). *Hábitos de lectura y consumo de libros en Colombia*. Bogotá: Cámara Colombiana del libro.
- Gadamer, H. G. (1989). Historia de efectos y aplicación. En Warning R. Estética de la recepción (81-88). Madrid: Visor. Traducción Ricardo Sánchez (2010). *Verdad y método II*. Salamanca: Sígueme. Octava edición
- Gadamer, H.-G. (1992). *Verdad y método II*. Salamanca: Sígueme .
- García Canclini, N. (2001). *Cultras híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- García Rivera, G. (2004). Didáctica de la literatura. Cuestiones generales. En López A. Encabo E. (Coords.). *Didáctica de la literatura. El cuento, la dramatización y la animación a la lectura*. (15-33). Barcelona: OCTAEDRO, S.L.
- Galera, F. (2011). El Currículum de lengua y literatura. Niveles de concreción. Secuenciación y unidades de programación. En A. Mendoza Fillola, *Didáctica de la lengua y la literatura* (págs. 125-171). Madrid: PEARSON EDUCACIÓN.
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus
- Gimeno, J. (1983). "Planificación de la investigación educativa y su impacto en la realidad". En Gimeno, J. y Pérez Gómez, A. (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica* Madrid: Akal.
- Gobierno de España. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (21 de Abril de 2013). *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*. Recuperado el 21 de Abril de 2013, de <http://www.mecd.gob.es/educacion/que-estudiar-y-donde/educacion-secundaria-obligatoria.html>
- Goetz, J.P. Y LeCompte. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata. (Trad. Antonio Ballesteros)
- Gómez, M. A. (Mayo de 2000). *Análisis de contenido cualitativo y cuantitativo: Definición, clasificación y metodología*. Recuperado el 15 de Diciembre de 2012, de Revista de Ciencias Humanas: www.utp.edu.co/humanas/revistas/revistas/rev20/index.htm

- González, L. (2008). La lectura de la lectura: hábitos y políticas. En J. A. Millán (Coord.), *La lectura en España. Informe 2008. Leer para aprender* (págs. 137-150). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez y Federación de Gremios de Editores de España.
- Guitart, R. (2002). *Las actitudes en el centro escolar. Reflexiones y propuestas*. Barcelona: GRAO.
- Gutiérrez, M. (2010, julio/ agosto). Entrevista (mínima): Ernesto Escobar. *Quimera*, 320-321, 8-9
- Guzmán, J. M. (2008). Panorama de las teorías sociológicas de la novela. *Cultura y representaciones sociales*, 88-124.
- Hernández Pina, F., García-Sanz, M., & Maquilón, J. (2 de Octubre de 2009). *Open Courseware Universidad de Murcia*. Recuperado el 12 de Diciembre de 2011, de Contenidos docentes abiertos: www.ocw.um.es
- Hurtado, J. (2000). *Metodología de la investigación holística*. Caracas: Sypal.
- ICFES. (2010). *Saber 5° y 9° 2009. Resultados Nacionales. Resumen ejecutivo*. Bogotá: ICFES.
- Iñiguez, L. (8 de Septiembre de 2008). *Métodos cualitativos de investigación en Ciencias Sociales*. Recuperado el 3 de Abril de 2012, de <http://psicologiasocial.uab.cat/lupicinio>
- Iser, W. (1987). *El acto de leer. Teoría del efecto estético*. Madrid: Taurus. Traducción: Manuel Barbeito
- Iser, W. (1989a). La Realidad de la Ficción. En R. W. (ed.), *Estética de la recepción* (págs. 165-195). Madrid: Visor.
- Iser, W. (1989b). La estructura apelativa de los textos. En R. W. (ed.), *Estética de la recepción* (págs. 133-164). Madrid: Visor.
- Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu. Trad: Gloria Vitale
- Jauss, H. R. (1976). *La historia de la literatura como provocación*. Barcelona: Península. Traducción: Juan Godo Costa
- Jauss, H. R. (1987). El lector como instancia de una nueva historia de la literatura. En J. A. Mayoral (Comp.), *Estética de la recepción* (págs. 59-85). Madrid: Arco/Libros.
- Jauss, H.R. (1989). La Ifigenia de Goethe y la de Racine. Con un epílogo sobre el carácter parcial de la estética de la recepción. En: Warning, R. (ed). *Estética de la recepción* (217- 250). Madrid: Visor
- Jover, G. (2007). *Un món per llegir. Educació, adolescents i literatura*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat
- Jover, G. (2009). De libro en libro: la literatura en trailers. En Jover, G. (Coord.). *Constelaciones Literarias. Sentirse raro. Miradas sobre la adolescencia*. (9-21). Málaga: Boletín LIBRO ABIERTO
- Jurado Valencia, F. (2000). Las abducciones de los profesores como lectores. A

- propósito de una lectura de "Una mujer amaestrada" de Juan José Arreola. *Enunciación*, 4-5, 6-13
- Jurado Valencia, F. (2008). La formación de lectores críticos desde el aula. *Revista Iberoamericana de educación*, 89-105.
- Kristeva, J. (1974). *El texto de la novela*. Barcelona: Editorial Lumen
- Kristeva, J. (2007). Acerca de Iuri Lotman. *Entretextos Revista Electrónica Semestral de Estudios Semióticos de la Cultura*.
- Lahire, B. (2004). Introducción. En B. Lahire (Coord.), *Sociología de la lectura. Del consumo cultural a las formas de la experiencia literaria* (págs. 9-13). Barcelona: Gedisa.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Leibrandt, I. (2010). Leer y escribir en nuestro mundo hipertextual. En Mendoza, A. Romea, C. (Coords.) *El lector ante la obra hipertextual*. (137-142). Barcelona: Horsori
- Littau, K. (2008). *Teorías de la lectura. Libros, cuerpos y bibliomanía*. Buenos Aires: Manantial.
- Lomas, C. (1996). La educación lingüística y literaria. *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria. Cuadernos de formación del profesorado*, 14-22
- Lomas, C. (2008). Retorno a los días colegiales (Los años de la escuela en la literatura). En C. Lomas (Coord.), *Textos literarios y contextos escolares* (págs. 15-56). Barcelona: Graó.
- Llorens, R. (2004). La animación a la lectura: nuevos espacios, nuevas formas. En López A. Encabo E. (Coords.). *Didáctica de la literatura. El cuento, la dramatización y la animación a la lectura*. (295 - 303). Barcelona: OCTAEDRO, S.L.
- Lluch, G. (1998). *El lector model en la narrativa per a infants i joves*. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Lluch, G. (2007). De los narradores de cuentos folclóricos a Walt Disney: Un camino hacia la homogenización. En G. L. (Coordinadora), *Invención de una tradición literaria (De la narrativa oral a la literatura para niños)* (págs. 17-52). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Machado, A. M. (2001). Entre gansos y vacas: escuela, lectura y literatura. *La educación lectora. Encuentro iberoamericano* (págs. 57-66). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Machado, A. M. (2002). *Lectura, escuela y creación literaria*. Madrid: Anaya
- Machado, A. M. (2004). *Clásicos, niños y jóvenes*. Bogotá: Norma.
- Margallo, A. M. (2009). Entre la lectura juvenil y la adulta: el papel de los "best sellers". En T. Colomer (coord.), *Lecturas adolescentes* (págs. 221-239). Barcelona: GRAÓ.

- Mata, J. (2008). Leer cómo, enseñar qué (los formadores en lectura). En J. A. Millán, *La lectura en España. Informe 2008. Leer para aprender* (págs. 209-224). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez y Federación de Gremios de Editores de España.
- Martín-Barbero, J. (2010). Jóvenes: entre la ciudad letrada y el mundo digital. En G. L. (Ed.), *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo* (págs. 39-58). Barcelona: Anthropos.
- Martín, E. (2008). El papel de la lectura en el sistema educativo. En J. A. Millán (Coord.), *La lectura en España. Informe 2008. Leer para aprender* (págs. 123-136). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez y Federación de Gremio de Editores de España.
- Martínez, C. Morón, E. (2010, julio/agosto): Dar de leer: Propuestas para la formación literaria de futuros maestros. *CLIJ Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 23, 53-59.
- Martos, E. (2004). Reflexiones sobre el concepto de mito, leyenda y cuento. En A. López, & E. Encabo, *Didáctica de la literatura. El cuento, la dramatización y la animación a la lectura* (págs. 177-203). Barcelona: OCTAEDRO.
- Mauger, G. (2004). El retroceso de la lectura. Cuatro hipótesis. En B. Lahire (Coord.), *Sociología de la lectura. Del consumo cultural a las formas de la experiencia literaria* (págs. 139-147). Barcelona: Gedisa.
- Maurer, K. (1987). Formas de leer. En J. A. Mayoral (Comp.), *Estética de la recepción* (págs. 245-280). Madrid: Arco/Libros.
- Mayorga, C. (1992). Presupuestos teóricos para una didáctica de la literatura en secundaria. *Educación y Cultura*, 49-53.
- McMillan, J., & Schumacher, S. (1993). *La investigación en educación: una introducción conceptual*. New York: Harper Collins.
- Meek, M. (2008). *En torno a la cultura escrita*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mendoza Fillola, A. (1994). *Literatura comparada e intertextualidad*. Madrid: La Muralla.
- Mendoza Fillola, A. (1998a). Introducción. Conceptos claves en la didáctica de la lengua y la literatura, i-iv
- Mendoza Fillola, A. (1998b). *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura*. Barcelona: Octaedro.
- Mendoza Fillola, A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mendoza Fillola, A. (2002). Las funciones del profesor de literatura bases para la innovación. En *Aspectos didácticos de lengua y literatura*, 12 (págs. 109-140). Zaragoza: Publicaciones ICE. Universidad de Zaragoza.
- Mendoza Fillola, A. (2004a). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Ediciones Aljibe S.L.

- Mendoza Fillola, A. (2004 b). Facetas de la investigación en Didáctica de la Lengua. Consideraciones para establecer un diseño de investigación. *Aspectos didácticos de lengua y literatura*, 11-68.
- Mendoza Fillola, A. (2007a). Facetas de investigación en didáctica de la lengua: consideraciones para establecer un diseño de investigación. En A. Mendoza, J. M. de Amo Sánchez-Fortún, M. Ruíz, F. Galera, & (editores), *Investigación en didáctica de la lengua y la literatura: perspectivas y orientaciones* (págs. 9-53). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Mendoza Fillola, A. (2007b). El proceso de lectura. Las estrategias. En P. Cerrillo, & S. Yubero, *La formación de mediadores para la promoción de la lectura* (págs. 205-230). Cuenca: CEPLI Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mendoza Fillola, A. (2008). Leer y comparar (notas sobre las posibilidades del comparativismo en el aula de Secundaria). *Lenguaje y Textos*, 19-41.
- Mendoza Fillola, A. (2010). La lectura del hipertexto literario. El despliegue de referentes, conexiones e hipervínculos en la formación del lector. En Mendoza, A. Romea, C. (Coords.) *El lector ante la obra hipertextual*. (143-174). Barcelona: Horsori
- Mendoza Fillola, A. (2011a). Innovación docente e investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura: situación actual y perspectivas de futuro. *SEDLL*. Granada.
- Mendoza Fillola, A. (2011b). El canon formativo y la educación lecto-literaria. En A. Mendoza Fillola (Coord.), *Didáctica de la lengua y la literatura* (págs. 349-378). Madrid: PEARSON EDUCACIÓN.
- Mendoza Fillola, A. (2011 c). La Investigación en Didáctica de las Primeras Lenguas. *Educatio Siglo XXI*, 31-80.
- Mendoza Fillola, A. (2012). Leer hipertextos de papel: sobre el lector y sus hipervínculos cognitivos. En A. Mendoza, *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario* (págs. 73-99). Barcelona: Octaedro.
- Mendoza, A., López, A., & Martos, E. (1996). *Didáctica de la Lengua para la Enseñanza Primaria y Secundaria*. Madrid: Akal.
- Millán, F. (1992). Los métodos cualitativos en la investigación educativa. Su uso por los investigadores y los profesores en servicio, como apoyo a la reflexión sobre la práctica docente. *Educación y cultura*. 1, 23-26
- Millán (Coord.), J. A. (2008). *La lectura en España. Informe 2008. Leer para aprender*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruizpérez y Federación de Gremios de Editores de España.
- Mina, L. (2004). Estratificación socioeconómica como instrumento de focalización. En: *Economía y Desarrollo* (53-67), volumen 3, número 1. Bogotá: Universidad Autónoma de Colombia. www.fuac.edu.co/revista/III/III/tres.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. Ley 115 de Febrero 8 de 1994 (1994). Bogotá: Autor

- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2003). *Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2007). *PISA 2006. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE. Informe Español*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Ministerio de Educación. (2011). *PISA - ERA 2009. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos OCDE. Resumen Ejecutivo del Informe Español*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Montero, I. y León, O. (2005). Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5-1, 115-127
- Mora, V. L. (2012). *El lectoespectador. Deslizamientos entre literatura e imagen*. Barcelona: Seix Barral.
- Morduchowicz, R. (2010). La generación multimedia. En G. Lluch (Ed.), *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo* (págs. 59-71). Barcelona: Anthropos.
- Moreiro, J. (2012). *De Harry Potter al Quijote. La lectura en la escuela secundaria*. Berriozar (Navarra): Cénlit Ediciones .
- Moreno Blanco, J. (2011). *Narrativas de la oralidad cultural en el contexto colombiano. Una introducción*. Cali: Universidad del Valle.
- Moreno Torres, M. (2012). *Fundamentación de una estrategia didáctica basada en la teoría de la abducción, la hermenéutica y el diálogo de saberes, para la formación de profesores investigadores en la educación básica, media y superior*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Centro de Documentación.
- Moreno, V. (2008). Literatura para ser leída, imitada y transformada. En Lomas, C. (coord.). *Textos literarios y contextos escolares: La escuela en la literatura y la literatura en la escuela* (179- 208). Barcelona: GRAÓ
- Moreno, V. (2010, noviembre/diciembre). Por un modo de leer literario si es posible. *CLIJ Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 23, 7-13.
- Moreno, V. (2011). *Cómo hacer lectores competentes. Guía práctica: reflexiones y propuestas*. Pamplona: Pamiela.
- Munita, F. (2013). Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria. *Ocnos*, 9, 69-87. Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/227>
- Murillo Torrecilla, F. J. (2006). Retos de la innovación para la investigación educativa. En T. Escudero, & A. D. Correa, *Investigación e innovación educativa: algunos ámbitos relevantes* (págs. 23-54). Madrid: La Muralla, S.A.
- Navarro Durán, R. (1996). *¿Por qué hay que leer los clásicos?* Barcelona: Ariel.
- Not, L. (2000). *Las pedagogías del conocimiento*. Santafé de Bogotá: Fondo de Cultura Económica. Cuarta reimpresión.

- Núñez, G. (2004a). Historia de la educación literaria en el mundo hispánico. En López A. Encabo E. (Coords.), *Didáctica de la literatura. El cuento, la dramatización y la animación a la lectura*. (35-45). Barcelona: OCTAEDRO, S.L.
- Núñez, G. (2004b). Los cuentos: la edificación del lector infantil. En A. López, & E. Encabo, *Didáctica de la literatura. El cuento, la dramatización y la animación a la lectura* (págs. 205-214). Barcelona: OCTAEDRO.
- Núñez, R. (2010). *El pensamiento narrativo. Aspectos cognitivos del relato*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Núñez Delgado, M. P. (2012). La educación literaria en el ámbito escolar: revisión conceptual y propuestas didácticas. En M. Bermúdez, & P. Núñez (Eds.), *Canon y educación literaria* (págs. 44-65). Barcelona: Octaedro.
- Ojeda, A. C. (2005). Didáctica y literatura como vocación. En F. Vásquez (Ed.), *La didáctica de la Literatura. Estado de la discusión en Colombia* (págs. 34-50). Santa Fe de Bogotá: Universidad del Valle ICFES.
- Olid, I. (2009). Entre chicos y chicas: la fuerza de los estereotipos. La nueva "chick lit" para adolescentes. En T. Colomer (coord.), *Lecturas adolescentes* (págs. 169-184). Barcelona: GRAÓ.
- Palou, J., & Civera, I. (2007). Una aproximación a la Investigación Etnográfica: el análisis de las entrevistas. En Mendoza, A. et al. *Investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura: Perspectivas y Orientaciones* (pág. 469). Barcelona: Departamento de Lengua y Literatura de la Universidad de Barcelona.
- Perrenoud, P. (2007a). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- (2007b). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. México: Graó.
- Pérez A., M. (2006). Hábitos de lectura en Colombia. Resultados relevantes desde la escuela y algunas hipótesis explicativas. En FUNDALECTURA, *Hábitos de lectura y consumo del libro en Colombia* (págs. 1-17). Bogotá: FUNDALECTURA.
- Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Barcelona: Océano S.L.
- Petit, Q. (2012). Querido profesor. *El País Semanal*, 74-79.
- Petrucci, A. (2001). Leer por leer: un porvenir para la lectura. En Cavallo, G. & Chartier, R., *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus-Minor.
- Pieper, I. (ed.) (2007) Texte, littérature et « Bildung ». *Les langues comme discipline dans le contexte des Langues de l'Education*. COE. Division des Politiques linguistiques. p. 35-44.
- Piglia, R. (2000). Tesis sobre el cuento. En R. Piglia, *Formas breves* (págs. 103-138). Barcelona: Anagrama.

- Poe, E. A. (3 de Marzo de 2007). *Edgar Allan Poe - El inventor del miedo: Educar. El portal educativo del estado argentino*. Recuperado el 26 de Enero de 2011, de Educar. El portal educativo del estado argentino: www.educar.ar
- Poulain, M. (2004). Entre las preocupaciones sociales e investigación científica: el desarrollo de sociologías de la lectura en Francia en el siglo XX. En B. Lahire (Coord.), *Sociología de la lectura. Del consumo cultural a las formas de la experiencia literaria* (págs. 17-57). Barcelona: Gedisa.
- Pozuelo Yvancos, J. M. (1996). Canon: ¿Estética o pedagogía? *Insula*, 3-4.
- Pozuelo Yvancos, J. M. (2010). *Teoría del lenguaje literario* (Séptima ed.). Madrid: Cátedra.
- Prado Aragonés, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla, S.A.
- Prieto, L. (2002). *El análisis de las creencias de auto eficacia: un avance hacia el desarrollo profesional del docente*. Recuperado el 23 de Febrero de 2012, de Miscelánea Comillas: <http://www.des.emory.edu/mfp/Prieto.do>.
- Rama, A. (2004). *Transculturación narrativa en América Latina*. México: Siglo XXI editores. Cuarta Edición
- Ramos, V. y Guimarães, C (2004). Lev Vygotsky. Su vida y su obra: un psicólogo en la educación. En Castorina, J y Dubrovsky, S. (Comp.). *Psicología, Cultura y Educación. Perspectiva desde la obra de Vigotski*, (15-30) .Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico
- Reyes, G. (1984). *Polifonía textual. La citación en el relato literario*. Madrid: Gredos
- Ricoeur, P. (1987). *Tiempo y narración II Configuración del tiempo en el relato de ficción*. Madrid: Ediciones Cristiandad, S.L.
- Rienda, J. (2012). Animación a la lectura, lectura motivada y multiculturalidad: una problemática conceptual. En M. Bermúdez, & P. Núñez (Eds.), *Canon y educación literaria* (págs. 26-43). Barcelona: OCTAEDRO.
- Rincón, F. (1993). La enseñanza de la literatura en la última década. En C. Lomas, & A. Osoro (Comps), *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua* (págs. 223-233). Barcelona: Paidós.
- Ríos, P. C. (2000). La mediación del aprendizaje. *Cuaderno UCAB No.1 Educación*, 34-40.
- Robledo, B. H. (2007). Alcances y limitaciones de las encuestas sobre la lectura. *Tramas & Texturas*, 103-112.
- Rodríguez, J. A. (2009). Asedio a las narrativas contemporáneas. Mapa de posibles investigaciones. *Cuadernos de literatura*, 14-51.
- Romaní, M. (2006). Los clásicos en el aula: el caso del Quijote. En G. Bordons, & A. Díaz-Plaja (coords.), *Enseñar literatura en secundaria* (págs. 33-46). Barcelona: Gráo.

- Romea, C. (2012). Cleopatra, un nodo hipermediático con más de 2000 años. En A. Mendoza (Coord.), *Leer hipertextos. Del marco hipermedial a la formación del lector literario* (págs. 246-261). Barcelona: Octaedro.
- Rondón Herrera, G. M. (1999). Retos y Prospectivas. En F. Vásquez, R. Cifuentes, G. Rondón, & y. otros, *Didácticas de la literatura en la escuela*. Bogotá: Universidad Javeriana.
- Rosales, E. (5 de Diciembre de 2008). *Concepciones y creencias sobre el éxito y el fracaso en el área curricular de comunicación integral*. Recuperado el 26 de Febrero de 2012, de Pontificia Universidad Católica del Perú: www.lexisnexus.com.ezproxybib.pucp.edu.pe
- Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ruiz, C., Calderón, I., & Torres, F. (2011). Construir la identidad en los márgenes de la globalización: educación, participación y aprendizaje. *Cultura y Educación* 23 (4), 589-599.
- Ruiz Zafón, C. (2001). *La sombra del viento*. Barcelona: Planeta
- Sabariago, M., & Bisquerra, R. (2004). El proceso de investigación (Parte I). En R. B. (coord.), *Metodología de la investigación educativa* (págs. 89-125). Madrid: LA MURALLA, S.A.
- Sánchez C., L. (2004). Valores antropológicos y educativos del cuento. En A. López, E. Encabo, (coords), *Didáctica de la literatura. El cuento, la dramatización y la animación a la lectura* (págs. 147-175). Barcelona: OCTAEDRO.
- Sánchez C, L. (2011a). Didáctica de la literatura: relaciones entre el discurso y el sujeto. En A. Mendoza F (Coord.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura* (págs. 291-317). Madrid: PEARSON.
- Sánchez C., L. (2011b). De la competencia literaria al proceso educativo: actividades y recursos. En A. Mendoza (Coord.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura* (págs. 319-348). Madrid: PEARSON EDUCACIÓN.
- Sánchez Lozano, C. (2005). *¿Por qué los jóvenes no leen?* Recuperado el 23 de Enero de 2013, de Universidad Sergio Arboleda: http://www.usergioarboleda.edu.co/gramatica/lectura_en_jovenes.htm
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGRAW-HILL.
- Sarland, Ch. (2003). *La lectura en los jóvenes: cultura y respuesta*. México: Fondo de Cultura Económica. Trad. Diana Luz Sánchez
- Schumacher, S. y McMillan, J.H. (1993). *Research Education*. New York: Harper Collins College Publs.
- Serra, E. (1978). *Tipología del cuento literario*. Madrid: Cupsa.
- Silva, P. H. (2006). La lectura de una lectura. La función del intertexto en los procesos de interpretación textual. *Lenguaje y Textos*, 109-131.

- Solar, M. y. Díaz, C. (2009). El profesor universitario: construcción de su saber pedagógico e identidad personal. *Calidad en la educación*, 208-232.
- Steiner, G. (2006). *El castillo de Barba azul. Aproximación a un nuevo concepto de cultura*. Barcelona: Gedisa. Cuarta reimpresión
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Taylor, S.J y Bogdan, R. (2008). La entrevista en profundidad. En *Métodos cuantitativos aplicados 2. Antología*. Chihuahua: Secretaría de Educación y Cultura. Servicios Educativos del Estado de Chihuahua. 194-214
- Taylor, S.J y Bogdan, R.(1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Taberner, R. (2007). Intertextualidad heterorreferencial: una vía para la formación del lector literario. *Lenguaje y Textos*, 53-62.
- Tejada Fernández, J. (1998). *Los agentes de la innovación en los centros educativos (profesores, directivos y asesores)*. Málaga: Aljibe.
- Torres, R.M. (2000). *Itinerarios por la educación latinoamericana. Cuaderno de viajes*. Buenos Aires: Paidós
- Usandizaga, H. (1993). Semiótica y teorías de la literatura. En C. Lomas, & A. Osoro (Comps), *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua* (págs. 69-92). Barcelona: Paidós.
- Verón, E. (1985). *El análisis del "contrato de lectura". Un nuevo estudio para los estudios del posicionamiento de los soportes de los media*. Paris: IREP.
- Verón, E. (1999). *Esto no es un libro*. Barcelona: Gedisa.
- Valles, J. (2008). *Teoría narrativa: una perspectiva sistemática*. Madrid: Iberoamericana.
- Valles, M. S. (2007). *Entrevistas cualitativas*. Madrid: Centro de Investigaciones sociológicas .
- Vásquez, F. (2004). El Quijote pasa al tablero. Algunas consideraciones sobre la enseñanza de la Literatura. *Red Lecturas. Secretaría de Educación Departamental y Universidad de Antioquia*.
- Vásquez, F. (2012). Navegar en el río con saber de marinero. *Actualidades Pedagógicas*, 85-98.
- Vogliotti, A., & Macchiarola, V. (Septiembre de 2003). *Teorías implícitas, innovación educativa y formación profesional de docentes*. Recuperado el 26 de Febrero de 2012, de www.conedsup.unsl.edu.ar
- Vygotsky, L. S. (1998). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*, Buenos Aires: Ediciones Librerías Fausto. Trad. Ma. Margarita Rotger
- (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

- Viñas Piquer, D. (2009). *El enigma best-seller. Fenómenos extraños en el campo literario*. Barcelona: Ariel S.A.
- Vitier, M. (1941). Caracteres de la literatura contemporánea. *Revista Iberoamericana*, 15-36.
- Watson-Gegeo, K. (1982). *Notas sobre el curso de Introducción a la Investigación Etnográfica en los Campos Educativos y Comunitarios*. Cambridge: Harvard Graduate School of Education.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro: La etnografía en la investigación educativa*. Madrid: Paidós. (Trad. Marco Aurelio Galmarini)
- Zalba, E. (2003). De lectores y prácticas lectoras: la multiplicidad de pactos de lectura en los albores del tercer milenio. *Confluencia*(3), 137-157.
- Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En D. Cassany (Comp.), *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (págs. 23-35). Barcelona: Paidós.
- Zeichner, K. (1992 / 1993). *The teacher as a reflective practitioner*. Madison: University Wisconsin. (ed. española en 1993: "El maestro como profesional reflexivo", *Cuadernos de Pedagogía*, 220, pp. 44-49)

ANEXOS

Anexo 1: Cuestionario de prueba piloto

Carta dirigida a los/as encuestados/as

Apreciado/a colega

Me dirijo a usted para solicitarle su colaboración con el cuestionario que adjunto, titulado *Prácticas de lectura literaria en el aula de clase de educación básica secundaria y educación media*. El propósito del mismo es recoger informaciones sobre su quehacer pedagógico como docente del área de lengua y literatura, concretamente en el trabajo que realiza con la lectura de obras literarias en el aula de clase. Nos interesa conocer qué prácticas lleva a cabo, cómo siente su labor de formador de jóvenes lectores de literatura, qué dificultades, logros e inquietudes se le presentan en su trabajo escolar. Cuáles son sus formas particulares de ver el papel que tiene la literatura en la consolidación de una educación estética de los estudiantes.

Este cuestionario y los datos recogidos serán una de las herramientas metodológicas usadas en la tesis doctoral *Lectura literaria en secundaria: la mediación de los docentes en la concreción de los repertorios lectores*. En estos momentos adelanto estudios de doctorado en didáctica de la lengua y la literatura, en la Universidad de Barcelona, España.

Agradezco de antemano su colaboración, segura que trabajos de esta índole y sus aportes contribuirán a buscar propuestas viables para el mejoramiento de la calidad de la educación literaria en nuestra ciudad de Cali.

Cordialmente,

Mery Cruz

Instrucciones para responder el cuestionario

El siguiente cuestionario está dirigido a docentes de educación básica secundaria y educación media, del área de lengua y literatura. Está diseñado para que lo contestes de forma directa y profunda. Por este motivo se combina tipos de preguntas: cerradas, categorizadas (más de una respuesta) y abiertas. Estas últimas tienen instrucciones para que tus respuestas sean lo más concretas posible. Tus reflexiones aportarán gran valor al resultado de nuestra investigación.

El tiempo aproximado para responder a este cuestionario oscila entre 20-30 minutos.

CUESTIONARIO *Prácticas de lectura literaria en el aula de clase*

I. Datos profesionales e institucionales

1. Cargo/ función que ocupas

2. Año de nacimiento

3. Sexo

4. Año de inicio como profesor/a de lengua y literatura (4 cifras)

5. ¿Qué formación académica relacionada con el área de lengua y literatura has cursado?

- △ Diplomado
- △ Licenciatura
- △ Maestría
- △ Doctorado
- △ Otros (*especificar*)

6. ¿En qué nivel de la educación formal impartes tu asignatura?

- Educación Básica Secundaria
- Educación Media

7. Institución a la que perteneces

8. Ubicación geográfica en la ciudad

- △ Norte
- △ Sur
- △ Oriente
- △ Occidente

9. Estrato social (*posibilidad de más de una respuesta*)

- △ Uno
- △ Dos
- △ Tres
- △ Cuatro
- △ Cinco
- △ Seis

10. La institución educativa pertenece al sector

- △ Público
- △ Privado

11. Señala los grados que tienes a cargo

Educación Básica Secundaria

- △ Sexto
- △ Séptimo
- △ Octavo
- △ Noveno

Educación Media

- △ Décimo

^ Undécimo

II. Didáctica de la literatura

12. ¿Cuántas horas semanales impartes de clase?

13. De ellas ¿cuántas horas dedicas a la lectura?

- ^ Todas
- ^ Casi todas
- ^ La mitad
- ^ Menos de la mitad
- ^ Muy pocas

14. ¿Qué tipos de actividades desarrollas con las obras literarias narrativas: cuentos o novelas?
(Sería interesante tus comentarios sobre dos de ellas)

15. En el análisis literario que tus estudiantes aplican a las obras literarias, haces énfasis en:
(posibilidad de más de una respuesta)

- ^ Orientación historicista (corrientes literarias, vida y obra del autor/a)
- ^ La estructura de los textos (personajes, tiempo, espacio; niveles de la narración)
- ^ Interpretaciones de los estudiantes
- ^ Actividades de producción escrita a partir de lo leído
- ^ Otros (especificar cuáles)

16. ¿Qué estrategias didácticas empleas para el análisis literario?

- ^ Comentario de textos
- ^ Resúmenes de las obras
- ^ Actividades de producción literaria
- ^ Proyectos de aula a partir de la obra leída
- ^ Otros (especificar cuáles)

17. ¿Qué tipo de materiales utilizas en tu actividad de didáctica de la literatura? *(Posibilidad de más de una respuesta)*

- ^ Libros de texto
- ^ Libros de Biblioteca Pública
- ^ Libros o materiales que traen los/as estudiantes
- ^ Literatura Infantil y Juvenil
- ^ Biblioteca de aula o escolaridad
- ^ Prensa
- ^ Otros (especificar)

18. Para el desarrollo de tu clase de literatura te apoyas en: *(Posibilidad de más de una respuesta)*

- ^ Bibliotecas
- ^ Librerías
- ^ Internet
- ^ Medios de comunicación de masas (televisión, radio, prensa...)
- ^ Programaciones culturales (teatro, exposiciones, cine ...)
- ^ Otros (especificar)

19. Para el desarrollo de tus clases de literatura ¿qué otros recursos utilizas? *(Dar dos ejemplos)*

III. Opiniones y creencias

20. ¿Crees que es positivo el trabajo que realizas en clase con la literatura?

- ^ Definitivamente sí

- △ Probablemente sí
- △ Indeciso
- △ Probablemente no
- △ Definitivamente no

21. ¿Qué aspectos más positivos destacarías?

22. ¿Cuáles son los logros más significativos que alcanzan en las lecturas literarias? Menciona tres en orden de importancia

23. Concreta ¿cuándo y cómo despiertas el gusto/placer por la literatura?

24. ¿Cuáles son las dificultades más comunes que presentan tus estudiantes al leer obras de ficción? Menciona tres, en orden de importancia

25. Concreta ¿por qué crees que tienes dificultades para despertar el gusto/placer por la literatura?

26. Teniendo en cuenta tu experiencia como docentes ¿consideras que tus estudiantes leen obras literarias fuera del ámbito escolar? Concreta con ejemplos

27. Teniendo en cuenta tu experiencia como docente ¿consideras que esta práctica permanente en sus vidas a lo largo de los años? Concreta con ejemplos

28. Teniendo en cuenta tu experiencia como docente ¿consideras que tu trabajo en el aula con la literatura, dinamiza y potencia competencias lingüísticas, literarias y culturales de tus alumnos/as? Concreta para cada competencia

29. ¿Cómo evalúas la valoración que tienen tus estudiantes de las lecturas literarias del plan lector?

- △ Excelente
- △ Buena
- △ Regular
- △ Negativa

30. En un breve enunciado concreta: según tu experiencia y contacto con tus estudiantes ¿cómo definirías a los/as jóvenes lectores/as de literatura de hoy?

Anexo 2: Cuestionario para responder en la prueba piloto

CUESTIONARIO

Prácticas de lectura literaria en el aula de clase

Rosalba

Número:

1

Fecha:

22

05

I. Datos profesionales e institucionales

1. Sexo:

F X

2. Año de nacimiento:

195 2

3. Año de inicio como profesor/a de literatura:

1998

4. ¿Qué formación académica relacionada con el área de lengua y literatura has cursado?

Diplomado:....

Maestría:.....

Licenciatura:....

Doctorado:....

Otros (*especificar*):

Estudios de maestría. título en proceso

5. ¿En qué nivel de la educación formal impartes tu asignatura?

Educación Básica Secundaria:

X

Educación Media:

X

6. Institución a la que perteneces:

I educa. Municipio de Cali Gral. Alfredo Vásquez Cobo

7. Cargo/ función que ocupas:

Docente de Castellano en Básica Secundaria y media

8. Ubicación geográfica en la ciudad:

Norte:

Sur:

Este:

Oeste:

9. Estrato social: (*posibilidad de más de una respuesta*)

Uno:

Dos:

Tres:

Cuatro:

Cinco:

Seis:

10. La institución educativa pertenece al sector:

Público: Privado:

11. Señala los grados que tienes a cargo:

En educación Básica Secundaria:

Sexto: Séptimo: Octavo: Noveno:

En educación Media:

Décimo: Undécimo:

II. Didáctica de la literatura

12. ¿Cuántas horas semanales impartes de clase?

22

13. De ellas ¿cuántas horas dedicas a la lectura?

Todas: Casi todas: La mitad: Menos de la mitad: Muy pocas:

14. ¿Qué tipos de actividades desarrollas con las obras literarias narrativas: cuentos o novelas?
(coméntanos dos de tus actividades que desarrollas con las obras literarias)

Grado sexto: estructura quinaria textos narrativos. Lectura guide, descubro los cinco pasos de esta estructura; Ejercicio individual, descubro la estructura quinaria del texto.; Taller de escritura: otra aventura de Ulises, aplico la estructura quinaria. (Lecturas: historieta de Ulises, mitología griega por Robert Graves) Paralelo a estas actividades, dibujamos álbum de dioses, héroes y seres mitológicos; ejercicio descriptivo, etopeya, retrato. (Antes hemos visto conceptos sobre: mito, héroe, dios, esfinge, quimera, personajes y ambiente mítico).

Grado noveno: Relato policiaco, literatura siglo XIX. Consulta sobre: Marco histórico y teórico. Lectura: Conan Doyle o Edgar Alan Poe; Carta robada, Problema del Puente tor. Consulta y exposición sobre detectives famosos de historieta, cine, TV. o literatura. Descubro la estructura de los cuentos policiacos; escribo cuentos policiacos. Paralelo: otras lecturas, caricatura literaria y plastica; dibujo el detective de mi historia policiaca.

15. En los análisis literarios que tus estudiantes aplican a las obras literarias, haces énfasis en:
(posibilidad de más de una respuesta)

- Orientación historicista: (corrientes literarias, vida y obra del autor/a).....
- La estructura de los textos: (personajes, tiempo, espacio; niveles de la narración).....
- Interpretaciones de los estudiantes:.....
- Actividades de producción escrita a partir de lo leído:.....
- Otros: (especificar cuáles)

X
X
X

Una producción paralela, relacionada con el tema. En los dos casos escritos arriba, describo: Grado sexto, álbum de seres fantásticos: Héroes, dioses, esfinges, quimeras, etc. También se presenta película en ambos casos. En el caso de grado noveno: Otras lecturas: La caricatura, literaria y plástica. Película.

16. ¿Qué estrategias didácticas empleas para el análisis literario?

- Comentario de textos:.....
- Resúmenes de las obras:.....
- Actividades de producción literaria:.....
- Proyectos de aula a partir de la obra leída:.....
- Otros: (especificar cuáles)

X
X
X

Exposición de anecdotario bibliográfico de parte de la profesora; la puesta colectiva en el aula, a partir de una consulta sobre marco histórico y movimientos artísticos y culturales; búsqueda en el diccionario de palabras desconocidas; lectura crítica sobre la misma; reinterpretación, con un lenguaje propio, sobre un segmento del texto o capítulo; taller de preguntas tipo ICSES a partir de un segmento del texto leído; película relacionada con el tema.

17. ¿Qué tipo de materiales utilizas en tu actividad de didáctica de la literatura?

(Posibilidad de más de una respuesta)

- Libros de texto:.....
- Libros de Biblioteca Pública:.....
- Libros o materiales que traen los/as estudiantes:.....
- Literatura Infantil y Juvenil:.....
- Prensa:.....
- Otros: (especificar)

X
X
X

Otras lecturas: material adquirido en consultas de internet, imágenes, película, historietas, cuentos (fotocopia); audiciones de música, interpretación de la música popular relacionada con lo visto en clase, poesía.

18. Para el desarrollo de tu clase de literatura te apoyas en:

(Posibilidad de más de una respuesta)

Bibliotecas:.....	<input checked="" type="checkbox"/>
Librerías:.....	<input checked="" type="checkbox"/>
Internet:.....	<input checked="" type="checkbox"/>
Medios de comunicación de masas (tv., radio, prensa.).	<input checked="" type="checkbox"/>
Programaciones culturales (teatro, exposiciones, cine.).	<input type="checkbox"/>
Otros (especificar)	

19. Para el desarrollo de tus clases de literatura ¿cuáles son los recursos tecnológicos más utilizados y consultados por tus estudiantes:

Bibliotecas digitales:..	<input checked="" type="checkbox"/>	Comunidades virtuales: (facebook, twitter, etc.).	<input checked="" type="checkbox"/>
Buscadores:	<input checked="" type="checkbox"/>	Blogs:..	<input type="checkbox"/>
		Otros: (especificar)	

Últimamente les he escuchado extra aula, comentarios sobre el interés por las redes sociales.

III. Opiniones y creencias

20. ¿Crees que es positivo el trabajo que realizas en clase con la literatura?

Definitivamente sí:	<input checked="" type="checkbox"/>	Probablemente no:	<input type="checkbox"/>	Indeciso:	<input type="checkbox"/>
Probablemente sí:	<input type="checkbox"/>	Definitivamente no:	<input type="checkbox"/>		

21. ¿Qué aspectos positivos destacarías?

Presentación a los estudiantes de un abanico de probabilidades artísticas que cumplen un papel fundamental en sus procesos cognitivos y ontológicos, además de una posibilidad de vida a partir del arte.

22. ¿Cuáles son los logros más significativos que alcanzan en las lecturas literarias?
(Mencionar tres en orden de importancia)

Relación con el mundo del arte
Aprendizaje de estructuras gramaticales, coherencia, concordancia, ortografía a partir de la visualización.
Habilidades lectoras para la vida, despertar de conciencia.

23. Concreta ¿cómo despiertas el gusto/placer por la literatura?

El gusto y el placer por la literatura se transmite a partir de mi propia relación con ella, que se hará notar en el aula con los comentarios por ese gusto literario, por la admiración hacia la palabra y por la elección cuidadosa de las lecturas que se llevan a clase, también, por la planificación, de mi parte, cronológica, de cómo, la literatura es permeada por los discursos sociales y culturales de cada época en el mundo.

24. ¿Cuáles son las dificultades más comunes que presentan tus estudiantes al leer obras de ficción? (Mencionar tres en orden de importancia)

Externas: los tiempos en el aula son cortos
La falta de dinero para adquirir el material de lectura
La lectura no está involucrada dentro de las actividades, tiempo de ocio, en las familias.

Algunos piensan que esto es demasiado elevado para ellos, que es para otro tipo de personas (más inteligentes, ellos no lo son tanto)
(Aquí escribo sobre sectores deprimidos en los que he trabajado)

25. Concreta ¿por qué crees que tienes dificultades para despertar el gusto/placer por la literatura?

Si la conformidad con lo que se hace en el aula se mide por el número de estudiantes involucrados en los proyectos de aula, diré que, con excepciones, he tenido la buena fortuna de subirlos a todos en el mismo bus. El problema surge, cuando los estudiantes llegan a la básica y a la media sin la disciplina de escucha, importante para los ejercicios de lectura en clase, si no te escuchan, difícil convencerlos.

26. Teniendo en cuenta tu experiencia como docente ¿consideras que las nuevas tecnologías son un recurso válido en la formación de lectores literarios?

Definitivamente sí: Probablemente no:
Probablemente sí: Definitivamente no: Indeciso:

27. Observas en tus estudiantes el uso de estos recursos cuando realizan sus lecturas literarias. *(Dar dos ejemplos)*

En tareas de consulta ellos acuden a las bibliotecas virtuales. He hecho incursiones de grupo en el proyecto de aula, mandándoles videos y otras informaciones pertinentes, instándoles a escribir comentarios, etc. y no tuvo mucho éxito, alegan que no tienen computador y dinero para ir a salas de internet, no les gusta escribir comentarios, les cuesta escribir en computador. Próximamente, les daré una dirección de una weblesson que elaboré para ellos, sobre el tema de vanguardias, vamos a ver cómo me va.

28. ¿Qué consecuencias crees que pueden traer estos recursos tecnológicos en la formación de lectores/as de literatura *(Mencionar dos consecuencias)*

-Lectura superficial
- Perder el interés por otro tipo de lecturas que se nos ofrecen acá, fuera de las redes, y sobre todo la pérdida de la socialización.

29. ¿Teniendo en cuenta tu experiencia como docente ¿consideras que tus estudiantes leen obras literarias fuera del ámbito escolar? *(Concretar con ejemplos)*

En el contexto donde he trabajado, son muy pocos los estudiantes que leen por fuera de las lecturas del aula. Hace poco, un estudiante de noveno grado me comentó que estaba leyendo a Saramago: ensayo sobre la ceguera, me pidió que se lo comentara. Así, a través de todo este tiempo, me he encontrado con estudiantes que gustan del teatro, por ejemplo, del cine y de la literatura, pero son pocos, relativamente frente a la población que se maneja. En una institución del distrito de Agua blanca, me encontré con un niño de cuarto de primaria que llevaba, como un tesoro, un libro todo viejo y raído de poesía del siglo de oro, me dijo que el papá se lo había encontrado en una basura y se lo había regalado, esto fue hermoso, yo le regalé un libro de cuentos y por supuesto, yo lo adoraba y lo que escribía era precioso, el nivel de su pensamiento era increíble.

30. Teniendo en cuenta tu experiencia como docente ¿consideras que esta práctica permanece en sus vidas a lo largo de los años? *(Concretar con ejemplos)*

Siempre se ha discutido esto en las aulas de la universidad, creo que debemos estar contentas si nos llevamos unos cuantos de cada curso, eso es ganancia. Aunque he visto a una cantidad de estudiantes muy entusiasmados en clase con la lectura de un cuento, una poesía o con el ejercicio de escritura, sorprendidos por lo que han creado, pienso que no todos siguen en esta práctica, por la falta de incentivos en casa, por ejemplo, por sus prácticas del tiempo de ocio, la falta de cultivo en las artes, etc.

31. Teniendo en cuenta tu experiencia como docente ¿consideras que tu trabajo en el aula con la literatura, dinamiza y potencia competencias lingüísticas, literarias y culturales de tus alumnos/as? (Concretar para cada competencia)

Sí, he tenido la oportunidad de ver el avance de estudiantes en sus habilidades lingüísticas, en los ejercicios de escritura, en interpretación de textos y en las culturales. El año pasado, en el distrito de Agua Blanca, leímos, con el grupo de once, plástica en las vanguardias, consultando biografía de artistas, movimientos y su relación con la historia, leyendo crítica sobre obras e interpretando a elección de ellos, obras del artista que eligieron. Fue motivador, cuando a las pocas semanas, le exigieron al profesor de artística que les enseñara a pintar al óleo y todos andaban con sus bastidores y mostrándome las obras que iban a pintar. Supuse que esta apertura al arte les había sorprendido y brindado otro motivo para la existencia, les dio mucha satisfacción.

En lingüística, me he topado estudiantes de noveno grado, décimo y once con una escritura de un nivel de primaria que al final me han dicho, (como dos de ellos) que van a estudiar comunicación o simplemente el reconocimiento de su falencia. Estudiantes sorprendidos por su rendimiento en el examen del icfes y un ascenso en el nivel, de lenguaje, masivo, en esos estudiantes.

32. ¿Cómo evalúas la valoración que tienen tus estudiantes de las lecturas literarias del plan lector?

Excelente: Buena: Regular: Negativa:

33. En un breve enunciado, concretar: según tu experiencia y contacto con tus estudiantes ¿cómo definirías a los/as jóvenes lectores/as de literatura de hoy?

Cuando se llega a un aula de cuarenta estudiantes, lo primero que se piensa es que atiendan tu palabra, las imágenes que llevas o las lecturas cortas con que inicias una clase, para dar inicio al trabajo que ha de convencerlos de tus propósitos. En los ojitos se les nota, a los que entre el público te miran, cómo les gusta lo que tú hablas, pero no estas a gusto, quieres que todos te escuchen, quieres convencerlos a todos, de esta manera, sembrar la palabra, no sólo la del momento, sino la que seguirá creciendo a partir de esas experiencias, para la vida. Ellos se entusiasman y les gusta, cuando tú le anticipas y les vendes la literatura como algo que no es ajeno al discurrir diario de cada pueblo. Les encanta y he visto el entusiasmo con que atienden y se dan cuenta que no hay diferencia entre la literatura y lo de hombre y mujeres del común, algunas veces.

CUESTIONARIO

Prácticas de lectura literaria en el aula de clase

Eliana

Número:

2

Fecha:

23 05 2011

I. Datos profesionales e institucionales

1. Sexo: F M Año de nacimiento:

3. Año de inicio como profesor/a de literatura:

4. ¿Qué formación académica relacionada con el área de lengua y literatura has cursado?

Diplomado:.... Maestría:..... X
Licenciatura:.... X Doctorado:...

Otros (*especificar*):

5. ¿En qué nivel de la educación formal impartes tu asignatura?

Educación Básica Secundaria: Educación Media: X

6. Institución a la que perteneces:

7. Cargo/ función que ocupas:

8. Ubicación geográfica en la ciudad:

Norte: Sur: X Este: Oeste:

9. Estrato social: (*posibilidad de más de una respuesta*)

Uno: Dos: Tres: Cuatro: Cinco: X Seis:

10. La institución educativa pertenece al sector:

Público: Privado:

11. Señala los grados que tienes a cargo:

En educación Básica Secundaria:

Sexto: Séptimo: Octavo: Noveno:

En educación Media:

Décimo: Undécimo:

II. Didáctica de la literatura

12. ¿Cuántas horas semanales impartes de clase?

20	
----	--

13. De ellas ¿cuántas horas dedicas a la lectura?

Todas: Casi todas: La mitad: Menos de la mitad: Muy pocas:

14. ¿Qué tipos de actividades desarrollas con las obras literarias narrativas: cuentos o novelas?
(coméntanos dos de tus actividades que desarrollas con las obras literarias)

Cada curso debe leer en el año de 4 a 5 libros. Se contextualizan las obras y se lee en clase el primer capítulo. Se divide el resto de capítulos por el tiempo y se hace una comprobación de lectura cada dos o tres capítulos. Luego se hace el análisis junto con los estudiantes.

Los cuentos o las obras de teatro se leen en clase (toda la obra). Primero se contextualizan y a medida que las vamos leyendo se van analizando entre todos.

Las novelas se leen en casa. Se hacen mesas redondas cuando se reparten los temas en grupos y se socializan.

15. En los análisis literarios que tus estudiantes aplican a las obras literarias, haces énfasis en:
(posibilidad de más de una respuesta)

Orientación historicista: (corrientes literarias, vida y obra del autor/a).....

La estructura de los textos: (personajes, tiempo, espacio; niveles de la narración).....

Interpretaciones de los estudiantes:.....

Actividades de producción escrita a partir de lo leído:.....

Otros: (especificar cuáles)

X
X
X
X

En la orientación historicista se trabaja el momento histórico de la obra. Por ejemplo, si trabajamos a García Lorca hablamos de la Guerra Civil Española. O en Cien años de soledad se trabaja la Guerra de los Mil Días y la Masacre de las bananeras. Se trabajan las figuras retóricas cuando la obra da para esto (La odisea o Cien años de soledad).

16. ¿Qué estrategias didácticas empleas para el análisis literario?

Comentario de textos:.....	X
Resúmenes de las obras:.....	
Actividades de producción literaria:.....	X
Proyectos de aula a partir de la obra leída:.....	

Otros: (especificar cuáles)

A veces llevo el contexto histórico en diapositivas y lo vamos viendo, leyendo y explicando. Muy bueno este trabajo porque a ellos no se les olvida la historia que gira alrededor de las obras.

17. ¿Qué tipo de materiales utilizas en tu actividad de didáctica de la literatura?
(Posibilidad de más de una respuesta)

Libros de texto:.....	
Libros de Biblioteca Pública:.....	
Libros o materiales que traen los/as estudiantes:.....	X
Literatura Infantil y Juvenil:.....	
Prensa:.....	

Otros: (especificar)

A los estudiantes se les dan, con la lista de libros al principio del año, los nombres de las obras que van a leer y las compran. Unos compran todos los libros desde el principio y otros, bimestre por bimestre.

18. Para el desarrollo de tu clase de literatura te apoyas en:
(Posibilidad de más de una respuesta)

Bibliotecas:.....	X
Librerías:.....	
Internet:.....	X
	X
Medios de comunicación de masas (tv., radio, prensa.).	X
Programaciones culturales (teatro, exposiciones, cine.).	

Otros (especificar)

Este colegio trabaja mucho las salidas pedagógicas y las conferencias. Si se lee María de Jorge Isaacs hacemos una salida al Paraíso. Si estamos viendo el Romanticismo se hacen conferencias de Filosofía de la misma época.

19. Para el desarrollo de tus clases de literatura ¿cuáles son los recursos tecnológicos más utilizados y consultados por tus estudiantes:

Bibliotecas digitales: Comunidades virtuales: (facebook, twitter, etc.):
Buscadores: Blogs:.. Otros: (especificar)

Realmente a mí poco me gusta Internet porque hay demasiada información que los puede confundir. Sólo cuando hacen exposiciones sobre un tema o un cuento les digo que investiguen en Internet para la contextualización de las obras.

III. Opiniones y creencias

20. ¿Crees que es positivo el trabajo que realizas en clase con la literatura?

Definitivamente sí: Probablemente no: Indeciso:
Probablemente sí: Definitivamente no:

21. ¿Qué aspectos positivos destacarías?

El trabajo que se realiza en Literatura es integral pues vemos historia, pintura, y música de la época que se está estudiando.
Las lecturas son más que todo de los clásicos de la Literatura para fortalecer a los estudiantes y profundizar más en las cosas de la vida de cada época. “Es mejor leer los

22. ¿Cuáles son los logros más significativos que alcanzan en las lecturas literarias?
(Mencionar tres en orden de importancia)

Leer Literatura (La odisea) no es fácil. Lograrlo y de una manera amable es importantísimo. Lograr que los estudiantes aprendan a leer: las líneas (la historia que el autor cuenta), entrelíneas (lo que el autor nos quiere decir sin escribirlo) y por fuera de las líneas (lo que tiene que ver con el contexto histórico y literario de una obra). O sea una lectura crítica.
Escribir diversos textos (crónicas, reportajes, artículos de opinión, autobiografías, etc.) de una manera clara y ordenada.

23. Concreta ¿cómo despiertas el gusto/placer por la literatura?

Les presento el libro, se los hago tocar y oler. Les hablo de lo que ese libro representa para el mundo en general y para literatura en particular. Les hablo un poco del protagonista o los protagonistas, se los acerco para que los conozcan un poco. Les cuento una que otra historia del libro, nunca el final. Y se los voy entregando poco a poco hasta que ellos mismos me dicen que ya, que lo leamos. Y empezamos a leer en clase, que lea uno por acá y otra por allá. Paramos, explicamos las palabras que no entienden, digo explicamos porque es entre todos que hacemos esto. Y al final de la clase dividimos los capítulos para su lectura en casa. Conversamos acerca del libro cada vez que hay una comprobación de lectura.

24. ¿Cuáles son las dificultades más comunes que presentan tus estudiantes al leer obras de ficción? (*Mencionar tres en orden de importancia*)

Si la lectura es para dentro de 8 días, la dejan para última hora y no alcanzan a leer bien (subrayando y tomando notas). Yo les digo que no se pueden atragantar con la lectura que hay que degustarla.

Leen por la noche ya cansados y les da sueño. Les insisto que lean los domingos por la mañana después del desayuno o sea que hayan dormido y comido bien. Además que la TV de los domingos por la mañana es pésima entonces lo mejor es leer.

25. Concreta ¿por qué crees que tienes dificultades para despertar el gusto/placer por la literatura?

En todos los cursos hay algunos estudiantes, muy pocos, que les cuesta trabajo leer. En general, no he tenido problemas con mis estudiantes para leer los libros asignados. También es importante mencionar que hay libros que definitivamente les cuesta trabajo leer a los estudiantes de bachillerato. Por ejemplo, Pedro Páramo es lectura para estudiantes de Literatura en la Universidad. Madame Bovary me costó mucho trabajo leerla por cuarta vez y vi que a mis estudiantes de grado 11 no les gustó. Debe ser para la Universidad. Lo mismo La caverna de Saramago. Pero La Odisea o La metamorfosis a pesar de ser lecturas duras les encantan a los estudiantes y se puede

26. Teniendo en cuenta tu experiencia como docente ¿consideras que las nuevas tecnologías son un recurso válido en la formación de lectores literarios?

Definitivamente sí: Probablemente no:
Probablemente sí: Definitivamente no: Indeciso:

27. Observas en tus estudiantes el uso de estos recursos cuando realizan sus lecturas literarias. (*Dar dos ejemplos*)

A mis estudiantes de Bachillerato no les dejo utilizar los libros virtuales porque hay que subrayar mucho y tomar notas tanto en el texto mismo como en un cuaderno. Me gusta mucho que lean en libros de papel. Que los toquen y hagan su propia biblioteca.

28. ¿Qué consecuencias crees que pueden traer estos recursos tecnológicos en la formación de lectores/as de literatura (*Mencionar dos consecuencias*)

Yo creo que leer en un computador es terrible, se cansa uno y no se puede subrayar. Pero los estudiantes de hoy y de mañana sí lo podrían hacer pues ellos están muy acostumbrados a los computadores y a leer de todo en éste.

29. ¿Teniendo en cuenta tu experiencia como docente ¿consideras que tus estudiantes leen obras literarias fuera del ámbito escolar? *(Concretar con ejemplos)*

Yo siempre les dejo de tarea para vacaciones, así no los vuelva a ver, algunos libros sabrosos de leer en este tiempo y una lista de buenas películas. Algunos lo hacen, otros no.
Si estamos leyendo a García Márquez les dejo para vacaciones Crónica de una muerte anunciada o Doce cuentos peregrinos, les cuento de qué se tratan y los motivo mucho. Algunos leen otros no.
Como empiezo grado 11 con La Odisea les dejo a los que acaban grado 10 la tarea, en vacaciones, de ver películas (Troya) que tengan relación con este tema (no importa que no sean buenas películas y que digan mentira pues es importante que se familiaricen con el tema.

30. Teniendo en cuenta tu experiencia como docente ¿consideras que esta práctica permanece en sus vidas a lo largo de los años? *(Concretar con ejemplos)*

Hay estudiantes que siempre han leído y que siempre leerán literatura. Hay otros que les empieza a gustar y leen de una manera intermitente y hay otros que se dedican a carreras donde jamás vuelven a coger un libro de Literatura. Lo importante es que se les enseñe a leer bien cualquier texto y que cuando lean medicina o antropología lo hagan bien y subrayen y tomen notas.

31. Teniendo en cuenta tu experiencia como docente ¿consideras que tu trabajo en el aula con la literatura, dinamiza y potencia competencias lingüísticas, literarias y culturales de tus alumnos/as? *(Concretar para cada competencia)*

Definitivamente sí. Cuando me encuentro con alumnos que se han graduado hace dos o tres años siempre me dicen lo bien que les va en las materias electivas de las diversas universidades. Siempre escogen literaturas o materias afines. Hacen buenos escritos y se acuerdan SIEMPRE de subrayar y de tomar notas. También me dicen que hacen buenos ensayos y que lo que les enseñé de cómo ordenar las ideas y después escribir les ha ayudado bastante.
Otros me comentan que han vuelto a leer La Odisea o Cien años de soledad, ninguno volteo la cara para no saludarme y se acuerdan de la profe de Literatura con mucho gusto.

32. ¿Cómo evalúas la valoración que tienen tus estudiantes de las lecturas literarias del plan lector?

Excelente: Buena: Regular: Negativa:

33. En un breve enunciado, concretar: según tu experiencia y contacto con tus estudiantes ¿cómo definirías a los/as jóvenes lectores/as de literatura de hoy?

Los jóvenes de hoy siempre están leyendo y escribiendo. Ya sea virtualmente. Están al día de las cosas y pueden pensar mejor y más rápidamente que nosotros. Son jóvenes a quienes les ha tocado un mundo muy duro, confuso y disperso y unos padres igual de confusos y dispersos. Hay que hacer un trabajo profundo y con mucho amor para llegar a ellos. No todos leen literatura es cierto, pero estoy segura que todos leen y escriben diariamente otras cosas.
El reto es para los maestros. Hacer que los jóvenes de hoy lean Literatura es un reto y hay que tomar ese reto de frente y seguir adelante.

CUESTIONARIO

Prácticas de lectura literaria en el aula de clase

Número:

Fecha:

26	5	11
----	---	----

I. Datos profesionales e institucionales

1. Sexo: X M 2. Año de nacimiento: 1984
3. Año de inicio como profesor/a de literatura: 2005
4. ¿Qué formación académica relacionada con el área de lengua y literatura has cursado?
- Diplomado:.... Maestría:..... X
Licenciatura:... X Doctorado:...
- Otros (*especificar*):
5. ¿En qué nivel de la educación formal impartes tu asignatura?
- Educación Básica Secundaria: X Educación Media: X
6. Institución a la que perteneces: ASPAEN LICEO TACURÍ
7. Cargo/ función que ocupas: DOCENTE ESPAÑOL Y DIRECTORA DE GRUPO
8. Ubicación geográfica en la ciudad:
- Norte: Sur: X Este: Oeste:
9. Estrato social: (*posibilidad de más de una respuesta*)
- Uno: Dos: Tres: Cuatro: X Cinco: X Seis:
10. La institución educativa pertenece al sector:
- Público: Privado: X
11. Señala los grados que tienes a cargo:

En educación Básica Secundaria:

Sexto: Séptimo: Octavo: Noveno:

En educación Media:

Décimo: Undécimo:

II. Didáctica de la literatura

12. ¿Cuántas horas semanales impartes de clase?

13. De ellas ¿cuántas horas dedicas a la lectura?

Todas: Casi todas: La mitad: Menos de la mitad: y pocas:

14. ¿Qué tipos de actividades desarrollas con las obras literarias narrativas: cuentos o novelas?
(coméntanos dos de tus actividades que desarrollas con las obras literarias)

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. Vincular las obras literarias en torno a un proyecto que las cohesione Ej. La creación de un blog con las producciones de las estudiantes, a partir de la lectura de las obras.2. Transposición de la obra a otra tipología de textos Ej. Obra plástica, representación teatral, collage, guión, etc. |
|---|

15. En los análisis literarios que tus estudiantes aplican a las obras literarias, haces énfasis en:
(posibilidad de más de una respuesta)

Orientación historicista: (corrientes literarias, vida y obra del autor/a).....

La estructura de los textos: (personajes, tiempo, espacio; niveles de la narración).....

Interpretaciones de los estudiantes:.....

Actividades de producción escrita a partir de lo leído:.....

Otros: (especificar cuáles)

X
X
X
X

Lectura de otros materiales (reseñas, ensayos) que permitan acercarse a la interpretación de una obra.
--

16. ¿Qué estrategias didácticas empleas para el análisis literario?

Comentario de textos:.....	<input checked="" type="checkbox"/>
Resúmenes de las obras:.....	<input type="checkbox"/>
Actividades de producción literaria:.....	<input checked="" type="checkbox"/>
Proyectos de aula a partir de la obra leída:.....	<input checked="" type="checkbox"/>
Otros: (especificar cuáles)	

Básicamente el análisis se evalúa a partir de la producción de las estudiantes, puede ser de forma oral (debates, mesas redondas) o escrita (comentarios, reseñas, ensayos). Se aclara con las estudiantes que es un trabajo que va más allá del resumen y que requiere consultar (y citar) diversas fuentes, dependiendo del grado de escolaridad en

17. ¿Qué tipo de materiales utilizas en tu actividad de didáctica de la literatura?
(Posibilidad de más de una respuesta)

Libros de texto:.....	<input type="checkbox"/>
Libros de Biblioteca Pública:.....	<input type="checkbox"/>
Libros o materiales que traen los/as estudiantes:.....	<input checked="" type="checkbox"/>
Literatura Infantil y Juvenil:.....	<input type="checkbox"/>
Prensa:.....	<input type="checkbox"/>
Otros: (especificar)	

El texto base dentro del trabajo es la obra misma. Las otras fuentes de consulta dependen de los recursos de las estudiantes, aunque ellas especialmente se acercan a Internet por lo que se trabaja cómo consultar una fuente recomendada y la citación de otros trabajos.

18. Para el desarrollo de tu clase de literatura te apoyas en:
(Posibilidad de más de una respuesta)

Bibliotecas:.....	<input checked="" type="checkbox"/>
Librerías:.....	<input type="checkbox"/>
Internet:.....	<input checked="" type="checkbox"/>
Medios de comunicación de masas (tv., radio, prensa.).	<input checked="" type="checkbox"/>
Programaciones culturales (teatro, exposiciones, cine.).	<input type="checkbox"/>
Otros (especificar)	

La idea es generar un espacio diferente para las clases, de modo que se pueda cambiar un poco la disposición mental de las estudiantes. Por ejemplo, el campus o el salón de arte. Además de la transformación del ambiente, se aprovechan los otros espacios para producciones diferentes Ej. Avances de las estudiantes de sus trabajos por internet, consultas en la biblioteca, visionaje de películas y discusiones.

19. Para el desarrollo de tus clases de literatura ¿cuáles son los recursos tecnológicos más utilizados y consultados por tus estudiantes?:

Bibliotecas digitales: Comunidades virtuales: (facebook, twitter, etc.).
Buscadores: Blogs:.. Otros: (especificar)

En el colegio también se manejan plataformas virtuales.

III. Opiniones y creencias

20. ¿Crees que es positivo el trabajo que realizas en clase con la literatura?

Definitivamente sí: Probablemente no: Indeciso:
Probablemente sí: Definitivamente no:

21. ¿Qué aspectos positivos destacarías?

Las estudiantes se acercan a la competencia literaria (lectura de obras) a partir de diferentes recursos, vinculan la lectura y la escritura, y sobre todo integran la experiencia literaria como una forma de modificar su visión del mundo.

22. ¿Cuáles son los logros más significativos que alcanzan en las lecturas literarias?
(Mencionar tres en orden de importancia)

A mi modo de ver, el logro más significativo es que las estudiantes van estructurando su visión de mundo a partir de las obras. Creo que esto es más trascendente que el “análisis especializado” y el fin de la lectura literaria.

23. Concreta ¿cómo despertaste el gusto/placer por la literatura?

Considero que en la lectura literaria hablar de “gusto” es complicado. Algo puede no gustarme, pero ser necesario Ej. Las verduras. Así como algo puede gustarme, pero ser nocivo Ej. Las drogas o el alcohol.

Hablamos de gustos o preferencias, en el caso de las jóvenes al parecer preferirían leer bet sellers (Ej. narrativa sobre vampiros, aunque las modas editoriales van cambiando) y, aún así, no todas las estudiantes tienen los mismos gustos. Cuando se trabaja una obra literaria dentro de un aula de clase (todo un universo discursivo) es imposible lograr que a todas las estudiantes les “guste” la obra. Lo que sí debe buscarse es que ellas logren una competencia literaria mínima, que les permita discernir de forma argumentada los criterios de calidad o no de una obra para formarse como lectoras autónomas; otro asunto es que todas lo logren, pero creo que esa es la meta.

Tampoco se trata de decir que la clase deba ser aburrida, el “gusto o placer” más bien puede reemplazarse por la palabra motivación. Algunas estudiantes lo ven en el asunto de la nota, otras sienten curiosidad intelectual, pero sobre todo les interesa vincular la lectura con proyectos pues le da un nuevo sentido a la lectura.

24. ¿Cuáles son las dificultades más comunes que presentan tus estudiantes al leer obras de ficción? (*Mencionar tres en orden de importancia*)

Creo que una de las principales dificultades radica en percibir una obra como “lejana”. Es decir, un contexto y un léxico desconocido, que no se oriente con las claves de lectura. Como la sensación de quien “lee” un libro en un idioma que desconoce y aún así se piden resultados.

Igualmente, que no se relacione la obra con la actualidad de las estudiantes ¿Podría ocurrirnos algo así a nosotras? ¿Nos está ocurriendo? ¿Cómo podemos criticar esta situación y qué podemos proponer frente a ella?

Para algunas niñas es más fácil vincularse con el texto que para otras, depende igualmente de las actividades que se propongan.

25. Concreta ¿por qué crees que tienes dificultades para despertar el gusto/placer por la literatura?

26. Teniendo en cuenta tu experiencia como docente ¿consideras que las nuevas tecnologías son un recurso válido en la formación de lectores literarios?

Definitivamente sí: Probablemente no:
Probablemente sí: Definitivamente no: Indeciso:

27. Observas en tus estudiantes el uso de estos recursos cuando realizan sus lecturas literarias. (*Dar dos ejemplos*)

Sí. Pueden acceder a libros virtuales, a comentarios y otras consultas por los buscadores e, incluso, realizar sus propias producciones utilizando estos medios.

28. ¿Qué consecuencias crees que pueden traer estos recursos tecnológicos en la formación de lectores/as de literatura *(Mencionar dos consecuencias)*

Considero que las consecuencias no son únicamente para las estudiantes. Para ellas lo virtual constituye una forma de vínculo social casi que “natural”. El asunto es la forma como los docentes (que pertenecemos a generaciones anteriores) integramos las TICS en el aula. No creo que tengan consecuencias negativas, por el contrario las TICS activan y motivan nuevas formas de lectura.

Se debe pensar también en la posibilidad de acceso de los estudiantes (en el caso del colegio que menciono no había dificultad en este sentido) y el manejo de la herramienta. Es decir, una orientación sobre lo que es la Red y cómo puede ser positiva en nuestra formación o, incluso, peligrosa si no se sabe manejar. Cabe aclarar que la herramienta “no tiene la culpa”, sino que se debe hacer un buen uso de ella por lo que las estudiantes deben recibir orientación en este aspecto.

29. ¿Teniendo en cuenta tu experiencia como docente ¿consideras que tus estudiantes leen obras literarias fuera del ámbito escolar? *(Concretar con ejemplos)*

Sí, algunas de ellas. Fundamentalmente bet sellers, son lecturas para ocio y por “gusto” diferentes a lo “académico” (leen 7 obras por año)

Aún así, las estudiantes tienen una conciencia clara que la lectura es trascendental en su formación. Entienden que quienes no leen, tienen un vacío “cultural”; no lo dicen de forma retórica, por ejemplo las niñas de once escuchan discusiones de personas con un nivel cultural alto y afirman que les interesaría conocer más. Efectivamente esto también depende del grado de formación en que se encuentren y sus intereses.

30. Teniendo en cuenta tu experiencia como docente ¿consideras que esta práctica permanece en sus vidas a lo largo de los años? *(Concretar con ejemplos)*

Cuando las niñas se gradúan, muy probablemente cambian sus lecturas. Aunque para algunas de ellas lo literario se convierte en una necesidad de satisfacción personal, pero son algunos casos. Creo que esto es entendible cuando se dedican a otras profesiones que no se relacionan con la lectura literaria. Por eso considero que es fundamental el trabajo en la educación escolar.

31. Teniendo en cuenta tu experiencia como docente ¿consideras que tu trabajo en el aula con la literatura, dinamiza y potencia competencias lingüísticas, literarias y culturales de tus alumnos/as? *(Concretar para cada competencia)*

Considero que el trabajo con las diferentes competencias es integral. Esta es la meta de formación: lograr lectores autónomos, que argumenten los criterios de calidad o no de una obra. Pero, sobre todo, que vinculen la lectura literaria con sus vidas. Creo que mi trabajo en el aula permite dinamizar las consecuencias, aunque unas estudiantes se acerquen más que otras.

32. ¿Cómo evalúas la valoración que tienen tus estudiantes de las lecturas literarias del plan lector?

Excelente: Buena: Regular: Negativa:

33. En un breve enunciado, concretar: según tu experiencia y contacto con tus estudiantes ¿cómo definirías a los/as jóvenes lectores/as de literatura de hoy?

“Los lectores de hoy son críticos: exigen movimiento, acción y velocidad. Son lectores de la generación virtual”.

Anexo3. Carta dirigida a los docentes en el cuestionario online

Un cordial saludo,

Soy Mery Cruz Calvo, profesora asistente de la Escuela de Estudios Literarios de la Universidad del Valle. Adelanto estudios de doctorado en Didáctica de la Lengua y la Literatura, en la Universidad de Barcelona, España; en estos momentos estoy recogiendo datos para mi tesis doctoral cuyo título es *Lectura literaria en secundaria: la mediación de los docentes en la concreción de los repertorios lectores*.

Gracias a la amabilidad de la profesora Gloria Rincón, con quien comparto intereses académicos e investigativos en el campo de la didáctica de la lengua y la literatura, he podido acceder a sus correos de la base de datos de la Red de Maestros, que Gloria coordina.

Con el propósito de avanzar en mi investigación, me dirijo a usted buscando su colaboración con el objetivo de analizar las opiniones y creencias de los docentes de cómo forman a sus estudiantes en la lectura de obras literarias; me interesan las prácticas pedagógicas que desarrollan profesores y profesoras en algunas instituciones educativas de la ciudad de Cali; el enfoque investigativo está centrado en la enseñanza de la literatura en los momentos actuales y de cara al futuro pretendo hacer propuestas viables en la formación literaria de los jóvenes, teniendo en cuenta algunos de los desafíos de la sociedad actual como el protagonismo de las nuevas tecnologías, la diversidad de formas de lectura a la que tienen acceso nuestro estudiantes y el desarrollo de competencias lectoras en general, y competencias lecto-literarias, en particular.

La información se recogerá a través de un cuestionario **(PULSANDO EN EL LINK ADJUNTO)**. Los datos se emplearán de manera discreta y anónima, pues su objetivo es recoger la base estadística necesaria para formular las hipótesis y conclusiones finales de la investigación.

Agradezco mucho su colaboración.

Anexo 4. Proceso general de análisis de datos cualitativos

Separación de unidades

Los datos recogidos a través de los cuestionarios, entregan una extensa información que debe ser separada por unidades, que nos facilite el trabajo de encontrar categorías, a las que se les asignará su código correspondiente. Después de este trabajo de síntesis y organización, estaremos en condiciones de analizar los datos clasificados, describiendo e interpretando su significado, y así obtener unas conclusiones preliminares.

A continuación explicamos cómo hicimos para separar en unidades las respuestas a las preguntas abiertas, diez (10) en total. En primer lugar colocamos en una tabla la pregunta y todas las respuestas que a ella se dieron en total. Cada categoría se reconoce porque está resaltada con un color diferente, en las primeras respuestas le añadimos el código asignado, consideramos que estas convenciones son suficientes y claras para observar la frecuencias que presentan las respuestas de los docentes.

15. ¿QUÉ TIPOS DE ACTIVIDADES DESARROLLAS CON LAS OBRAS LITERARIAS NARRATIVAS: CUENTOS O NOVELAS? [A]

1. **LECTURA (A4)** MODELADA, ES DECIR LA MAESTRA LEE, INDICANDO ENTONACIÓN Y PROPUESTA DE LECTURA, LUEGO SE CEDE LA VOZ A LA LECTURA DE LOS **ESTUDIANTES. (AL3)**

SUBRAYADO INTENCIONADO DE MARCAS TEXTUALES QUE POSTERIORMENTE SERÁN LOS **INSUMOS PARA LA ESCRITURA. (A2)**

2. Generalmente trabajo con una anticipación (presentación en ppt o video sobre el libro o el tema del libro) a la lectura en la que **ellos (AL3)** intentan a partir del título aproximarse al contenido de la obra. También solicito a los estudiantes indagar sobre el autor **(AL1)** y luego se socializa el **contexto histórico dentro del cual se escribe la obra (A5)**, para que luego se pueda establecer una relación entre lo escrito con el contexto del autor, lo cual puede mejorar un poco el nivel de interpretación que hacen los estudiantes. Paralelo a la **lectura (A4)** se hacen preguntas y actividades de **análisis (A1)** sobre los personajes y su función al interior de la obra, así como actividades (dibujos, sopas de letras, crucigramas, escritura de textos, exposiciones, etc.) que den cuenta de la comprensión global del texto. ®
3. Comparación con hechos o con las personas de la vida actual y real. Las posibilidades de crear mundos, **inventar (A3)** personajes y sucesos. ®
4. Consultas sobre **vida y obra del autor (AL1)**, **contexto literario (A5)** de la obra, su relación con otras obras, comparaciones con el contexto actual, preguntas al autor, a los personajes, representarlos a través de dramatizados,

conocer las razones que se llevaron para escribir las obras.

Emplear técnicas grupales para **analizar (A1)** algún fragmento, posición o vida de alguno de los personajes.

Actividades como descripción de personajes, lugares, escenarios

Finalmente **producto (A2)** a entregar: cartas al autor a los personajes. Análisis de la obra desde diversos puntos .como

5. **Lectura (A4)** en voz alta del texto por parte del docente, se hacen pausas para explicar o comentar alguna cosa, los **estudiantes (AL3)** tienen el texto y siguen la lectura. Trabajo de lectura y producción textual a partir de lo leído producir otro tipo de texto. (usar el texto literario como pre texto para **producción escrita (A3)**)

6. **Análisis (A1)** estructural de la obra literaria

Procesos de **escritura creativa (A3)** a partir del texto leído

7. Por ejemplo con grado 11 trabajamos la Ilíada y la Odisea. Una actividad que realizamos fue: a cada estudiante se le entregó una fotocopia con 12 imágenes de figuras mitológicas griegas y recuadros en desorden con descripciones escritas de las mismas; ellos debían leer el enunciado y **relacionarlo (A2)** con la imagen de la que previamente habían tenido conocimiento gracias a la lectura.

8. **Trabajos escritos. Ensayos (A3).** Centros literarios

9. **-Construcción (A2)** de cuentos cortos, utilizando la estructura y la capacidad inventiva.

-**Análisis (A1)** de novelas pertinentes a la edad de los estudiantes, para que les signifique más a ellos.

-**Album (A2)** donde se permite **reflexionar (A1)** sobre la novela trabajada. Talleres y fragmentos de novela cumbres de literatura como el Quijote de la Mancha. ETC.

10. Los estudiantes **leen (A4)** en casa y en clase y realizan el **análisis (A1)** de los textos leídos haciendo uso del IPLER, Inspeccionar, Preguntar, Leer, entender y retomar.

En cada uno de los aspectos ponen en juego la micro, macro superestructura textual, las hipótesis, las inferencias los elementos gramaticales.

11. Ejemplo en el "Alferez Real" **Identifica costumbres (A5)** caleñas de esa época que aún se practican, asocia los barrios de hoy con las haciendas de la época, reconstruye un aspecto de su interés incluye la pluriculturalidad

12. **Lectura (A4)** grupal en voz alta y **discusión (A1)** sobre aspectos de interés de los estudiantes y los que son necesarios de acuerdo a los objetivos de lectura.
-Socialización de las obras a través de textos publicitarios, reseñas y/o

dramatizados audiovisuales de las obras (adaptaciones) (A2)

13. Generalmente, después de leer (A4) el texto hacemos comentarios de tipo: les gustó el texto; qué fue lo que más les gustó: habían leído un texto parecido o conocen alguna historia parecida. Casi siempre ellos narran otras historias.

®

Luego de que los chicos están más o menos sensibilizados les sugiero realizar (A2), entre otras, algunos palimpsestos y les doy varios ejemplos, después de que tienen un poco claro lo que esto significa.

14. Análisis (A1) del discurso, el tipo de enseñanza, sobre todo en los cuentos, comparaciones y semejanzas con la vida real y actual, tipos de pensamiento. ®

15. En este año me ha interesado la estructura quinaria (A1) de los textos narrativos, me parece que es una buena herramienta (AL2) para que los estudiantes entiendan una obra. Hacen exposiciones libres, abiertas, para contarles a sus compañeros qué leyeron; escribimos (A3) finales de cuentos de manera colectiva (A2), como también poesía de manera colectiva, les gusta mucho. ®

16. RELACION (A1) TEXTUAL, SECUENCIAS NARRATIVAS, REPRESENTACION SIMBOLICA (A2) Y SECUENCIA INTERTEXTUAL
®

17. Creación de fotonovelas, obras teatrales (A2)

18. TRABAJO LAS SECUENCIAS DIDÁCTICAS (A1)

19. Concursos sobre el contenido de los textos que propicien el análisis crítico (A1) de éstos. Análisis de obras o fragmentos de obras realizando comparación de las mismas con películas, para generar espacios de discusión.

20. Producción textual. (A2) Breves ensayos o cuentos a partir de los textos leídos. Conversatorio de interpretaciones personales (AL3) por parte de los estudiantes

21. Escritura creativa. (A3) Obras de teatro a partir de lo leído. Interpretación oral de lo leído. Aproximaciones teóricas. Lectura oral guiada por mí. Lectura silenciosa. Representación artística de lo leído. Investigación sobre autor, época (A5), etc. Se apoyan en la obra para construir el significado de acuerdo con la experiencia. (AL3) Películas. Producen información que no aparece en la obra (AL6)

22. Diseño de actividades en el marco de las secuencias didácticas. Procuro involucrar el contexto sociocultural de los estudiantes (A5), su momento vital sin olvidarme de que las actividades procuren placer y gozo.

23. La familia de Pascual Duarte: se hizo un análisis (A1) de las estructuras y las tendencias literarias que representa.

El Perfume: se hizo un análisis (A1) de las figuras literarias, de la estructura, del género novela y la comparación con su adaptación al cine

24. **Dramatizados (A2)**. Responder incógnitas
25. Actuar como cuentero. **Desarrollo de secuencias didácticas(A1)**
26. Si existe la película, después de leída la obra vemos la película y haremos una **lista de las semejanzas y diferencias (A1)** entre el texto y la película
27. **Lectura comprensiva (A4)**
Relatorías de comprensión
Ensayos (A3)
Reseñas
28. **Dramatizaciones (A2)**, cuando la obra es extensa se representa por capítulos Títeres. Historietas. Noticieros una forma de narrar la historia
29. **Actividades (A3)** de producción escrita a partir de lo leído y lo vivido.
Lectura **(A4)** de textos relacionados con la obra literaria.
Comprensiones (A1) lecturas
30. **Declamaciones (A2)**.
Juegos de preguntas y respuestas.
Extraer citas textuales sobre temas.
Representaciones y juegos escénicos.
Cambios de género.
31. Se trabaja principalmente con novelas y su **análisis (A1)** de realiza a partir de trabajos individuales, grupales o de parejas: socializaciones o puestas en común, exposiciones con intervención de asistentes, **producciones de ensayos (A3)**, dramatizados, libros a gran escala, etc.
32. Realización de mesas redondas.
Cine-foro (con algunos textos)
33. Puesta en común de un texto.
Elaboración de **ensayos (A3)**, síntesis y **análisis (A1)**.
34. **Dramatizados.(A2)**
Organización de textos teatrales (Libretos)
Cambio de géneros literarios a algunos textos
35. **Reseñas (A3)**
Representaciones por capítulos en grupos
Resumen
Congelados de los personajes (A2)

36. **Reescritura** de textos. **(A2)**

Intertextualidad.

Lectura **(A16)** de textos sugeridos por la obra literaria

19. **¿Cuáles son los logros más significativos que alcanzan tus estudiantes en las lecturas literarias? (Mencionar tres en orden de importancia)**

1. **APASIONAMIENTO (L3) POR LOS TEXTOS**
 - **RECONOCIMIENTO DE LA LITERATURA COMO UNA PRÁCTICA SOCIAL (L5), QUE NO ES PARTE DE ALGUNOS “ILUMINADOS” (CAMBIO DE PARADIGMA)**
 - **IDENTIFICACIÓN DEL FUNCIONAMIENTO INTERNO DEL TEXTO, QUE LE PERMITE LUEGO CONSTRUIR TEXTOS (L2)**
2. **Motivarse para continuar con otras lecturas (L1)**
 - **Alcanzar un nivel aceptable de comprensión de lectura (L1)**
 - **Mejorar los hábitos de estudio (L1) a partir del trabajo de comprensión de lectura**
3. **Reconocer que la literatura es una expresión individual a partir de la interacción (L5) con el otro.**
 - **Crear (L2) sus propios textos.**
 - **Identificar la intencionalidad (L4) de los autores de las obras.**
4. **Que la obra que al inicio no tenía importancia finalmente cobra el mayor interés (L3).**
 - **Los estudiantes aprenden a conocer la obra y parte de su contexto. (L4)**
 - **Que mínimo leen (L1) la obra aunque sea una partecita.**
5. **Interés (L1) y disfrute (L3) por la literatura.**
 - **Conocimientos de otros mundos. (L6)**
 - **Valoración (L1) de la cultura letrada.**
6. **Mejor comprensión (L1), análisis y síntesis**
 - **Mejoramiento de la escritura (L2)**
 - **Mejoramiento de la capacidad de dialogar (L5) sobre las temáticas leídas**
7. **Acercamiento a la literatura (L1)**
 - **Interés y motivación por el área**
 - **Conocer otras (L6) realidades**
8. **PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS (L2). ARGUMENTACIONES.**

9. **HÁBITO DE LECTURA (L1).**

10. 1 -La reflexión y participación activa de los estudiantes frente a los libros de literatura trabajados en la clase.

-Representaciones teatrales de obras literarias.

-Producción escrita de algunos estudiantes (L2), reflexionando sobre el libro trabajado.

11. Para que un estudiante lea una obra literaria hay que hacerlo dentro de la clase, se ha comprobado que cuando se dejan las obras las copian de internet o los padres se las leen y analizan. En clase uno puede observar si realmente el estudiante está leyendo. Definitivamente de 30 estudiantes que reciben orientación para realizar una lectura en un tiempo determinado solo 5 lo hacen en cambio el tiempo en clase con la caja viajera si lo aprovechan y escriben al respecto (L2).

Todas las obras que se les proponen dicen que la vieron en película y pretenden hablar de la película y no de la lectura en sí. Producir textos cortos (L2) según plan propuesto

12. El sentido (L1) que le encuentran a la lectura de una obra de la literatura

-El reconocimiento de la historia (L4) en las obras literarias.

-El goce (L3) que encuentran cuando leen narrativa, lírica y/o interpretan teatralmente una obra.

13. Desde hace unos tres años, los chicos de la jornada de la tarde del colegio, cuando pasan de noveno a décimo deben irse a la mañana; en cierta ocasión me comentó una profe de la mañana que tenía un grupo de niñas que siempre cargaban una obra literaria para leer en sus momentos libres (L1), comenzando por el descanso y que ella les había preguntado de dónde esa costumbre (L1) y la respuesta era que obedecía al gusto (L3) que habían aprendido en las clases de español de la tarde.

En este año leímos un relato breve de Jorge Franco “ Don Quijote en Medellín “ en voz alta , comenzando por mí, haciendo entonaciones, según la circunstancia, deteniéndome para hacer hipótesis (como quien prevé lo que vendrá), relacionando hechos, comparando acciones etc. y los chicos quisieron, algunos, hacer a don Quijote como lo contaba el narrador, usando materiales reciclables y la verdad es que recibí unos cuantos trabajos bien bellos; sin estar leyendo el Quijote original algunos quisieron leer el primer capítulo (L1) para saber más de él y poderlo construir(éstos son chicos de octavo).

14. Conocer las diferentes épocas (L4), pensamientos de los hombres, la creatividad (L3), la imaginación y el desarrollo de las habilidades lectoras (L1), la comprensión y el aprendizaje a través de textos.

15. Primero que todo me interesa que les divierta (L3). El entendimiento sobre la coherencia del momento histórico (L4) y la obra literaria.

Las virtudes de la literatura en cuanto a los avances en el entendimiento (L1), no sólo gramatical, ortográfico, etc. sino en sentido humanista (L5).

16. PARTICIPACION ACTIVA EN LA CLASE.
APRENDER A ESCUCHAR (L5) AL OTRO Y DEGUSTAR EL AUDIO (L3)
DE POEMAS, CANCIONES Y RELATOS.

DISFRUTAR LA CLASE (L3) A PARTIR DE ACTIVIDADES PROPUESTAS.

17. **Motivación hacia la lectura (L1).** Creaciones literarias significativas (L2). Excelente participación y representación en concursos externos.
18. **QUE ADEMÁS DE LEER (L1), HAY PRODUCCIÓN TEXTUAL (L2).**
19. Desarrollar pensamiento crítico frente a los textos que leer. Adquirir las competencias necesarias para analizar, interpretar y proponer. Valorar (L1, L3) la literatura y desarrollar amor (L3) por los textos de este tipo.
20. Mejoramiento en la **Comprensión Lectora (L1).** Incremento (L2) en la composición escrita. **Valoración (L4)** de Movimientos Literarios y autores destacados.
21. Reconocer la escritura y la lectura como una práctica social (L5, L6) propia.
 - 2.- Desarrollan gusto (L3) (en su mayoría), por la lectura (L1) y la escritura (L2).
 - 3.- Mejoran significativamente la comprensión (L1) y la producción textual (L2).
22. Descubrir que un libro puede **entretenerlos (L3).**
 2. Identificar la **estructura** en un texto dado.
 3. **Producir (L2)** a partir de la lectura.
23. Interés y disfrute (L3) por la literatura. Conocimientos de otros (L6) mundos. Valoración de la **cultura letrada.**
24. analizar **comprender (L1)** resolver incógnitas
25. **INTERÉS ESPECIAL (L1) POR LA LECTURA DE LA OBRA. INVESTIGACIONES DE CARÁCTER SOCIO HISTÓRICO (L4). EXIGENCIA DE MATERIALES COMO EL VIDEO, EL PROFESOR COMO NARRADOR EN EL AULA.**
26. Informarse sobre el **lugar geográfico (L4)** donde se desarrollan los hechos. Conocer la biografía de nuevos escritores. **Comparar (L5, L6)** el texto con su propio contexto y argumentar las situaciones posibles.
27. Pensamiento crítico frente a las diferentes manifestaciones literarias, relacionándolas con el **momento histórico (L4)** y la sociedad en que esta se produce. **Producción textual (L2).** Lectura (L1) diverso tipos de textos literarios (interpretativa, argumentativa, propositiva)
28. **Retienen (L1)** las características de los géneros narrativos. Relacionan la obra con el **contexto histórico (L4)** de la humanidad. Contextualizar las obras ampliando uso del vocabulario.
29. **Gusto por la lectura (L1).**
Interpretación y argumentación del texto.
Inicios a la escritura literaria (L2).
Apropiarse del texto leído.
30. **Leer comprensivamente (L1).**

Identificar conflictos y elaboración de textos.
Confrontar y argumentar ideas.
Desarrollo de la creatividad.

31. Desarrollar una capacidad crítica y de análisis.

Elevar el nivel de comprensión de distintos tipos de textos **(L1)** para acercarse a la realidad

Fortalecer los hábitos lectores como una herramienta de conocimientos **(L1)**.

32. Adquirir un hábito de lectura (obras literarias) **(L1)**.

Conocer las obras literarias más significativas **(L4)** de algunos escritores.

Poder expresarse con propiedad - a nivel oral y escrito **(L2)**- de obras de estos autores.

33. Mejoramiento en los procesos de:

Capacidad léxica (enriquece el lenguaje y la sintaxis.

Análisis, comprensión **(L1)** e interpretación de textos.

Organización discursiva en actividades de generación de textos escritos **(L2)**.

34. Producción escrita **(L2)**.

Producción oral

Análisis de textos.

35. Interpretar **(L1)** los textos literarios

Argumentar de manera crítica

Proponer desde su punto de vista

36. Reconocimiento del contexto **(L4)** histórico y social

Mejoramiento en su comprensión **(L1)** textual

Afianzamiento de los procesos de escritura **(L2)** y ortografía

20. Concretar ¿cómo despiertas el gusto/placer por la literatura?

1. ES UNA CUESTIÓN MUY SUBJETIVA, LA VERDAD LEER PARA MI ES UN **DISFRUTE (GP6)**, UN GOCE Y ESO SE SIENTE, MIS ESTUDIANTES SE DAN CUENTA (**GP1**), CON SUS AFIRMACIONES SIENTO QUE LOGRAN VIVENCIARLO Y ESO LOS ANIMA, **LEER EN VOZ ALTA**, MODELAR LA VOZ, DAR RECOMENDACIONES DE TEXTOS, MOSTRAR Y VIVENCIAR LO QUE OFRECE UN TEXTO.
TENER UN ESPACIO DE **LECTURA SEMANAL (GP2)**.
LLEVAR BUENOS TITULOS AL AULA.
2. Con lecturas que contengan temas cercanos a la cotidianidad de los estudiantes Utilizando **ayudas audiovisuales (GP3)** en la presentación de los textos (anticipación a la lectura)
3. Se **exponen diferentes movimientos literarios (GP4)** con los aspectos más relevantes de éstos; luego ellos **seleccionan (GP1)** el o los de su interés y realizan una consulta más detallada. Al final crean sus *propios textos* a partir de lo consultado o, mejor, escriben siguiendo su estilo personal.
4. Creando ambiente, **decorando** un poco... al menos llevando un **objeto (GP3)** relacionado con lo que se va a leer o una frase o algo que les **llame la atención (GP1)**.
5. **Leyendo gratis (GP2)**, es decir sin que medie la evaluación, hablando (**GP6**) con los estudiantes de las lecturas que estoy haciendo buscando textos que iluminen su realidad. Se hacen actividades por **fuera del aula (GP3)** como club de lectura, **lectura** al piso, asistencia a bibliotecas en las cuales se busca promocionar la lectura y por supuesto la lectura de textos literarios. En mi caso poseo un **banco de libros (GP3)** personal que **presto (GP2)** a los estudiantes interesados en la lectura donde tengo, sobre todo, literatura infantil y juvenil.
6. **Seleccionando (GP2)**, de común acuerdo (**GP1**), los textos a leer (sólo deben ser textos literarios, nada de superación personal, etc.).
Realizando lectura en voz alta,
Contando (GP3) todos los pormenores (**GP6**) que alrededor del texto existen (**movimiento (GP4)** al que pertenece, la parte de realidad histórica del texto y la importancia del texto para su formación integral)
7. Les pido que **escriban** cuentos, mis estudiantes viven en un contexto muy violento y tienen muchas historias para narrar, además les encanta hacerlo. También hacen transducciones de otras historias; por ejemplo, un estudiante escribió una muy interesante que tituló “caperucita rota” en ella el lobo es bueno y caperucita mala, invirtieron los roles.
8. **SELECCIÓN DE TEXTOS AGRADABLES Y ENTENDIBLES.**
LECTURA-GUÍA (GP2).
TALLERES.
9. Presentando libros que estén **ajustados (GP1)** a las edades y situaciones que viven los adolescentes.

- Socializando (GP5)** las **experiencias significativas (GP5)** que me ha generado cada libro.
- Despertando el **interés (GP2)**, por libro a partir de la **imagen (GP3)** y el título.
10. Se despierta el interés por la lectura cuando el estudiante propone lo que **quiere leer (GP1)** o como en el caso de la caja viajera que **ellos mismos (GP1)** llevaron lo que **iban a leer (GP2)** o como en otra ocasión de una experiencia que tuve en un colegio privado en el cual puse en práctica las orientaciones que tome de leer “Como una novela” de Daniel Penac, **comencé a leer (GP2)** en cada grado una de sus obras y cuando menos pensé todos estaban **comprando los libros (GP2)** sin que yo los exigiese y fue un fenómeno que comenzaron a escribir y a **comentar de ello (GP5)** a pesar de que se estaba siguiendo la metodología de trabajar por módulos con el texto de lenguaje significativo de libros y libros. Con niños de primaria los cuales lleve de 1° a 3°, tenía en el salón un rincón de lectura con obras literarias infantiles ellos llegaban a leer y lo hacían en descanso o cuando terminaban una actividad con otra de las áreas, terminaron en tercero leyendo en el año por **voluntad propia (GP1)** hasta cinco obras.
 11. Se despierta el interés vendiendo la idea, lo importante que es leer para una mejor calidad de vida y otras consignas, **la docente les lee (GP2)** con la **magia (GP6)** de la puntuación, entonación y los 5 sentidos puestos en el grupo, se les invita a seguir atentamente porque un@ debe continuar
 12. No planteando esquemas de interpretación tradicionales como sacar personajes, tiempo, espacio, idea principal, como una tarea obligatoria
-**Trabajando (GP2)** desde la intertextualidad: textos históricos, publicitarios, audiovisuales,....
-Orientando montaje de **obras de teatro y /o dramatizados audiovisuales (GP3)**
 13. Creo que **leerles en voz alta (GP2)** y hacer que **ellos (GP1)** voluntariamente también **participen (GP2)** de esta lectura es positivo; además de detenerme en algún lugar clave para que hagan anticipaciones, creando un poco el misterio; dejando que **ellos (GP1)** hagan **comentarios voluntarios (GP5)**, que hagan interpolaciones, que se tomen la lectura como un espacio para **conversar** sobre el texto, antes de ponerles cuestionarios rígidos o tareas para evaluar.
 14. A través de actividades dinámicas, dando rienda suelta a la **imaginación (GP1)** de los educandos y permitiéndoles **interactuar (GP5)** acerca de las obras leídas, **exteriorizar** creencias acerca del pensamiento literario.
 15. Pienso que se trasmite el gusto por ella y eso se nota en la **pasión (GP6)** con que hablas del asunto, la forma de presentarles un autor, las anécdotas, las temáticas y el **momento histórico (GP4)** en que vivió el autor; también lo he hecho con imágenes, con la pregunta: ¿Se imaginan ustedes...?, con ejercicios de anticipación, hipótesis y también con **audiciones (GP3)**, por ejemplo: La canción de Penélope de Diego Torres, como anticipación a la odisea; ¿Ustedes saben quién era Penélope? Este año elaboré una Weblesson de vanguardias que todavía no tiene mucho éxito en el aula porque la población donde trabajo no tiene computadores en casa, pero seguiremos insistiendo ya que cada vez tenemos públicos menos receptivos a la palabra, sin embargo, en grado sexto, este año lectivo, **les leí (GP2)** -El atravesado- de Andrés Caicedo y tuvo éxito.
 16. SIEMPRE EMPIEZO CLASE CON EL MOMENTO DE AUDIO REFLEXION.POSTERIORMENTE LECTURA ORAL (GP2) DE TEXTOS SELLECCIONADOS PARA FINALIZAR CON EL ANALISIS Y

PRODUCCION DE TEXTOS

17. A partir de la **motivación (GP6)** que le doy a mis clases y el dominio sobre el manejo de las obras literarias durante las clases.
18. **NARRANDO (GP2)**, HACIENDO DE LA LITERATURA TODA UNA **FANTASIA (GP6)** QUE LES **PERMITA SOÑAR (GP1)** DESDE SU REALIDAD SOCIAL.
19. **Leyendo (GP2)** obras que tenga que ver con la **vida (GP1)** de los estudiantes con las cuales ellos se identifiquen.
20. Seleccionando textos cuya temática se **identifica con los intereses (GP1)** de los jóvenes e interpretando poemas, los de tema amoroso les llama mucho la atención, tal vez en oposición a la violencia intrafamiliar que experimentan.
21. La **lectura (GP2)** de los textos es **colectiva (GP2)**, elaboramos la rejilla (lo que comprendo, lo que no comprendo y lo que me gustaría saber o las preguntas que me surgen), con esto **descubren** muchas cosas, entre otras que **su palabra (GP1)** tiene sentido y lugar en la clase. Esta estrategia además permite vincular de una manera deliciosa lo **extratextual (GP4)** y eso genera que surjan otras dinámicas. Recojo el interés de ellos por conocer de algunos temas y a partir de allí llevo la propuesta del texto que vamos a leer, si esa elección es perfecta y ellos **sienten (GP1)** que los recoge el asunto fluye. Me preocupo igualmente por lo que **logran (GP1)** los chicos y no por lo que no alcanzan aún. Y por último creo que ellos ven el **amor y la devoción (GP6)** con que me acerco al acto de leer y he visto como se contagian.
22. Haciendo **reseñas previas (GP4)** de lo que leerán en la que evidencio que la literatura es interesante y que prácticamente todo lo que ven en cine y televisión parte de ella.
23. Explorando el texto desde la portada hasta su contenido
24. **Actuando (GP3)** siempre como un **cuentero (GP2)** en el aula. Narro las historias a leer asumiendo los personajes, cambiando la voz si es necesario de acuerdo el personaje en cuestión.
25. **La lectura en voz alta (GP2)** es primordial, creando diferentes matices de voz de acuerdo a los personajes y manejando los silencios para crear suspenso.
26. Seleccionar **conjuntamente (GP1)** con los estudiantes, las lecturas objeto de estudio.
27. Primero, **les narro (GP2)** una forma de introducción y les pido a ellos que narren como imaginan el resto. Leo en voz alta, expresando, gesticulando además de exagerar pronunciaciones.
28. Narraciones **relacionadas (GP4)** con el texto.
Conversatorios. (GP5)
Búsqueda personal de lo que cree que quiere encontrar en lo que se lee.
Búsqueda de intereses personales (GP1).
29. **Contar historias (GP2).**

Crear interés **conversando (GP5)** sobre qué esperan del libro **(GP1)**.

El mayor interés es el que surge de manera personal en los estudiantes de acuerdo a hábitos en sus casas.

30. La literatura debe mostrarse como una forma de **recrear (GP4)** a la sociedad en su desarrollo; esto crea **fascinación (GP6)** e ilustra **(GP1)** a los estudiantes como un ese? pasados logros pero en sus manos a través de los libros. **(GP2)**
31. **Leyéndoles (GP2)** un pequeño fragmento de la obra.
Contándole algún **aspecto significativo (GP4)** de la obra.
32. A través de varias actividades: **Compartiendo (GP2)** en clase lecturas de poemas, cuentos, fábulas etc.
Haciendo **reflexiones (GP5)** sobre lo que piensan y sienten al leer **(GP1)** los diferentes textos.
Realizando representaciones **teatrales (GP3)** de textos leídos.
Seleccionando obras juveniles (GP2) de muy buena calidad (acordes a la edad y al grado de enseñanza).
33. **Lectura oral (GP2)**. **Dramatizados (GP3)**. Análisis.
34. Se propone al inicio del año que cada estudiante debe leer cierta cantidad de páginas, dependiendo el grado en el que esté, se hace una lista de textos literarios, se pueden incluir libros de superación personal y los **estudiantes escogen (GP1)** los que desean leer, en ocasiones los chicos proponen otros libros.
35. A través del **uso de tecnologías**, adaptaciones cinematográficas; charlas **(GP3)**.

21. **¿Cuáles son las dificultades más comunes que presentan tus estudiantes al leer obras de ficción? (Mencionar tres en orden de importancia)**

△ EN EL SECTOR QUE ESTOY AHORA:
DESCONOCIMIENTO DE OTROS ESPACIOS, OTRAS REALIDADES

IDENTIFICACIÓN DE VOCABULARIO **(D2)**

SIENDO CAMPESINOS SON MUY **CONCRETOS (D3)**, NO CREEN CIERTAS EXPERIENCIAS

△ **La limitación del vocabulario (D2)** por parte de una mayoría de estudiantes lo cual entorpece el proceso de comprensión de lectura.

La **extensión** de la obra (no les gustan los libros con más de 100 o 200 páginas)

Los temas **no son siempre de su agrado (D1)** y la lectura se convierte en algo obligatorio lo cual genera rechazo.

△ En realidad no he detectado grandes dificultades. La única podría ser que en algunos textos **hay términos (D2)** o descripciones en otra lengua (inglés,

francés) para referirse a objetos, lugares, etc., y ellos deben recurrir a la traducción.

⤴ **Terminología desconocida.(D2)**

Que al principio no prestan atención.

A veces el texto no es de mayor interés. (D1)

⤴ **Comprensión por falta del léxico (D2)**, complejidad de la trama, estructura temporal.

Como no hay valoración por el libro o cultura escrita se presenta **muy poca motivación al leer (D1)**.

No hay muchos **recursos** que nos permitan acceder al texto literario. (D4)

⤴ **No querer leer (D1)**

Querer ver la película, si existe.

No va a ser importante para su vida como profesional

⤴ La interpretación, **El vocabulario y los conceptos (D2)**.

⤴ **DIFICULTADES ECONÓMICAS (D4)**.

PEREZA (D1) A LA LECTURA.

FACILISMO

⤴ No le llama mucho la atención porque **no son situaciones reales (D3)** con las que se sienten identificado

⤴ La única dificultad que yo encuentro es que la escuela ni los padres les **provean (D4)** los libros porque ellos con un buen banco de libros se dejan llevar y entre ellos los cuentan y se retroalimentan en su imaginación. Las de ficción los motiva más a crear e imaginar.

⤴ Lo primero que ellos observan es la **cantidad (D1)** de hojas

-La **lectura literal (D3)** que hacen de una obra

-No reconocen autores: No establecen dialogo con **el autor**, porque este simplemente **no existe (D3)**.

⤴ Casi siempre cuando ven que el texto **es largo (D1)** hacen algún gesto como de pereza. Otras veces no les **compran (D4)** la obra literaria y finalmente cuando no se sienten sensibilizados, con anterioridad, no terminan la lectura o nunca la hacen.

⤴ **Comprender el sentido figurado (D3)**

Hacer el análisis de la ciencia ficción.

Exageración de la fantasía (D3).

⤴ **La dificultad con el léxico (D2)**

El no hábito de estudiantes lectores desde primaria

La **dificultad económica para adquirir textos (D4)**

⤴ **IDENTIFICAR LAS REPRESENTACIONES (D3) DE PERSONAJES EN LOS DIALOGOS.**

FOCALIZAR CONCEPTOS QUE SE DESARROLLAN EN UNA SECUENCIA.

HACER UNA RELACION TEMATICA

⤴ Cuando compran **obras piratas (D4)**

- △ Los estudiantes definitivamente **no les gusta leer (D1)**.
No se concentran en la lectura en el momento de hacerlo.
No hay una buena **comprensión (D3)** de la lectura.
- △ **Vocabulario (D2)**.
Estructurales temporales **(D3)**.
Escogencia de temas que sean del **agrado** para ellos **(D1)**.

23. Observas en tus estudiantes el uso de estos recursos cuando realizan sus lecturas literarias. (Dar dos ejemplos)

1. **SI (UL3)**, MUCHOS LEEN DESDE LA SALA DE SISTEMAS AL NO TENER LOS TEXTOS FISICOS.
BUSCAN VERSIONES AUDIOVISUAL DE LOS TEXTOS (UL2).
2. Buscan las **palabras desconocidas** a través de sus equipos electrónicos. **(UL1)**
Tienen la oportunidad de leer la obra **(UL3)** a través de sus equipos, consultando en internet, por tanto hay un mayor y más ágil acceso.
3. **Poco de iniciativa**. La mayoría de los estudiantes lo hacen porque se trata de una tarea. **(UL1)**
4. **Leen (UL3)** por lo general los **resúmenes (UL1)** de las obras.
Leen los **análisis (UL1)** y en ocasiones no concuerdan con el libro.
Ven la película del libro (UL2) si la hay, la cual no coincide con el libro en muchos casos.
5. Tengo muy pocos momentos en que puedo acceder con mis estudiantes a nuevas tecnologías para el trabajo con el texto literario sin embargo hemos tenido algunas experiencias con páginas de clubes de lectura y los estudiantes **se muestran muy interesados (UL3)**, pero **no tenemos acceso (UL4)** a salas de sistemas para la clase de literatura y muchísimo menos a internet.
6. **No (UL4)**. Es una zona rural, donde existen dos estratos opuestos – los más ricos, con sus fincas campestres y sus trabajadores, cuyos hijos estudian en la institución escolar. Ellos no tienen accesos a estos recursos y el colegio no tiene la infraestructura necesaria.
7. Pues siguiendo con el ejemplo de mis estudiantes de 11º, como no poseen los recursos para comprar los textos, yo les envíé estos por **correo electrónico (UL2)** y desde allí la mayoría **hace su lectura (UL3)**.

El **cine** en algunas ocasiones es buena ayuda para comprender mejor algunos textos complejos.

8. SON MUY DADOS AL **COPIADO (UL1)** TEXTUAL DEL INTERNET, LO QUE LES IMPIDE SU PRODUCCIÓN.
9. Se observa cuando trabajan las **diapositivas (UL2)** y al realizar los comentarios en **Blogs. (UL2)**
10. La llevan copiada en sus Ipod o simplemente las **leen (UL3)** en la internet o la imprimen de allí.
11. Pocas veces, no todos tienen el equipo en sus casa y en la institución hay una sala con **equipos muy viejos (UL4)** y siempre ocupados es más frecuente el uso de la fotocopia.
Se evidencian **consultas (UL1)** generales
* artículos de opinión ensayos.
12. Sí, cuando se plantea la **consulta (UL1)** de un acontecimiento histórico, del autor o de cualquier otro aspecto que se solicite o surja en la clase.
-Otros para hacer la presentación de una obra retoman presentaciones cortas o **fragmentos (UL2)** de películas.
13. Con algunos existe el peligro que si la lectura es una tarea buscan **el resumen (UL1)**, otros que tiene el gusto saben dónde consiguen lo que buscan (no sé si la respuesta es válida).
14. Se dirigen al internet para **encontrar (UL1)** palabras desconocidas o ampliar su información.
Utilizar la tecnología como **medio de comunicación (UL2)** de manera dinámica.
15. Sí, les encanta bajar de las **enciclopedias virtuales (UL2)** las consultas, para lo cual pido resumen.
Les doy **direcciones de webs (UL2)** en temáticas particulares. También les he escuchado que **bajan (UL3)** los cuentos.
16. **ALGUNOS ACCEDEN A CONSULTA (UL1).**
17. **Lectura de cuentos (UL3)** que se pueden descargar de la red y los artículos.
18. SI A DIARIO
19. **Algunos leen (UL3)** los textos o los descargan de blogs o páginas web.
Para complementar el estudio de una obra **investigan (UL1)** en la red comentarios críticos de las obras.
20. Algunos **leen (UL3)** directamente de la Internet. **Consultas (UL1)** extraídas de la red.
21. Creo que cuando buscan **indagar (UL1)** sobre asuntos extratextuales (otras áreas de conocimiento), que probablemente les ayuden a comprender o a ampliar la información sobre sus deseos de conocer.
Cuando visitan **páginas (UL2)** que creamos de nuestras experiencias y dejan sus comentarios.
22. Buscan resúmenes de las obras en la Internet.
2. Buscan el **producto audiovisual (UL2)** de las mismas (si existe).
23. Poco de iniciativa. La mayoría de los estudiantes lo hacen porque se trata de una **tarea (UL1)**.
24. **No_(UL4)**
25. Presentan sus trabajos siempre **vía email (UL2)**. **Leen normalmente (UL3)** sus obras en libros electrónicos

26. Los estudiantes **buscan los libros (UL3)** que les gustan y los buscan en **audiolibros (UL2)** además buscan las poesías que prefieren por medios tecnológicos
27. **Investigaciones (UL1)**. Como herramienta para dinamizar el proceso de aprendizaje y las actividades (exposiciones y videos entre otros)
28. Al realizar exposiciones agregando **enlaces y links (UL2)**. Al recrear una obra y dramatizarla para luego subirla en un **video (UL2)**.
29. En la **realización (UL1)** de escritos personales. En el momento de la argumentación de la obra.
30. **Buscan ayudas (UL1)** a la hora de realizar análisis de los libros.
Copian de medios virtuales.
31. Elaboración de **power point (UL2)** para sus exposiciones. Impresión de distintas imágenes para sus presentaciones y trabajos escritos.
32. Sí, porque se nota que **consultan (UL1)** diversos buscadores, por ejemplo Google o el Rincón del vago.
33. En general los estudiantes recurren a **leer el texto (UL3)** resumido por Internet. **Copian (UL1)** los análisis y ensayos textualmente sin dar a conocer sus valoraciones y puntos de vista sobre el texto.
34. Los utilizan sólo **como ayudas (UL1)** para sacar resúmenes y análisis.
35. Bajan todo de **internet (UL1)** y esto ocasiona que no lean los textos. En el momento de dar detalles de la obra literaria, no hay una buena producción no oral ni escrita.
36. Se hacen **consultas (UL1)** en el diccionario electrónico, tareas.
Uso de los teléfonos inteligentes para consultar y para investigar.

24. ¿Qué consecuencias crees que pueden traer estos recursos tecnológicos en la formación de lectores/as de literatura (Mencionar dos consecuencias)

1. POSITIVOS

EL ACCESO A LOS TEXTOS, LOS BLOGS Y COMUNIDADES, PERMITEN UN DIALOGO **(CF1)** CONSTANTE.

NEGATIVOS

LA **DESVALORACIÓN DEL TEXTO ESCRITO (CF4)**, NO TIENEN EL SENTIDO DE LA IMPORTANCIA DE LA BIBLIOTECA

2. **Facilismo (CF2)** en la consecución de información, la cual no saben usar adecuadamente y caen en el “plagio”.

La **inmediatez (CF2)** de la información hace que los estudiantes se apeguen a “la ley del menor esfuerzo

3. En muchas ocasiones se pueden encontrar con información equívoca que podría **confundirlos y alterar (CF4)** en concepto que se tenga de literatura o de textos literarios.
4. Estudiantes **poco** lectores y analistas.
Poca utilización del conocimiento.
Estudiantes **autómatas y mediatistas (CF2)**.
5. Creo que el uso de herramientas tecnológicas en la formación de lectores de literatura podría ser **muy interesante (CF1)** pero no he tenido esta experiencia en la institución pues no tenemos acceso al recurso.
6. Se pueden convertir en lectores de resúmenes y **ser facilistas (CF2)** en sus lecturas.
Poca comprensión (CF3), análisis y nada de síntesis. Copiar y pegar.
7. Creo que tiende a **desaparecer el libro impreso (CF4)** y limitaría a los estudiantes al uso de pc
Lecturas hechas **a medias**; la tentación de usar un buscador para que **indague un resumen corto (CF3)** es grande.
8. LA **PEREZA (CF2)** A LA LECTURA. EL FACILISMO. LA PEREZA MENTAL.
9. Pienso que se **aíslan (CF4)** más del libro tradicional. El hábito por la lectura, se ha perdido porque están sumergidos en las redes sociales, donde se utiliza un **lenguaje más fácil para ellos, y menos complejo (CF2, CF3)**.
10. Ninguna lo más importante es que cuenten con el recurso, leer es importante pero lo más importante es que **comprendan (CF1)** lo que leen, desarrollen su sentido crítico a través de la argumentación.
11. **Disminuye (CF2)** el interés por la literatura. solo consultan lo que necesitan
12. Creo que los recursos tecnológicos pueden ser **retomados por la escuela (CF1)** significativamente, por ejemplo realizar foros virtuales, montar blogs, pero no deben ser el único medio de lectura y escritura. Que estos medios son cercanos a los estudiantes y hay que aprovechar esta situación para llegar al estudiante
13. En el sector oficial hay chicos que viven con uno solo de sus padres y este es quien trabaja por lo tanto ellos permanecen solos y el uso que le dan a la tecnología es chateando, colocándose nota en el facebook y creo que como aún son inmaduros, **se pierden (CF2)** en estas cosas.
14. Encontrar resúmenes que desfavorecen las lecturas largas y placenteras. Limita el análisis **(CF3)**, debido a la escasez de texto.
15. Que **no profundicen (CF3)** en sus lecturas. Vamos a tener que manejar todas las

cosas por facebook, a todos les encanta

16. **NO APRENDER (CF4) A CONVIVIR CON LOS LIBROS.**
PERDIDA DE DEGUSTAR UN TEXTO.
17. Ninguno si se orienta un **uso adecuado (CF1)** de dicha herramienta.
18. LES PERMITE EL **INTERCAMBIO DE IDEAS (CF1)** CON OTROS COMPAÑEROS.
19. Si son bien utilizados: Pueden **enriquecer los saberes (CF1)** del estudiante brindándole posibilidades de aumentar sus conocimientos. Pueden generar **lectores críticos (CF1)** que no se persuaden tan solo de lo que se le dice, sino que encuentra la verdad por sus propios medios.
20. **Lectura virtual sin necesidad del texto real (CF4).** Consultas bajadas de internet sin previo desglosamiento
21. Creo que pueden ofrecer un recurso interesante en el proceso que me propongo. **Desarrollar habilidades (CF1)** de uso de tecnologías aplicadas a sus intereses. Ir construyendo **criterio de selección (CF1)** de lo que ofrece la red.
22. La **falta de estímulo (CF3)** de la imaginación. **Carencia (CF3)** de análisis e interpretación de lo textual.
23. Poca comprensión, análisis y nada de síntesis. **Copiar y pegar (CF2, CF3).**
24. **crear mentes perezosas (CF2)**
25. **FACILISMO (CF2) PORQUE TODO LO ENCUENTRAN HECHO EN INTERNET. COPIAR Y PEGAR.**
26. Los audiolibros por ejemplo puede ser un **facilismo (CF2)** para evitar la lectura silenciosa.
27. **Abandono de los textos manuscritos e interés (CF4) y utilización de los hipertextos (CF1).**
28. Falta de interés por la lectura en cualquier ámbito. El hecho de encontrar fácil los resúmenes, ideas... en fin el **FACILISMO (CF2)**
29. **La no visita a las bibliotecas. La no lectura del texto en físico (CF4)**
30. Creo que los recursos tecnológicos aunque son creados con buenas intenciones, no siempre se utilizan de una manera sana. Al estudiante también se le debe enseñar a utilizarlo y estamos tarde en comenzar.
31. Para los estudiantes responsables una magnífica forma para hacer sus presentaciones. Igualmente hay un manejo inadecuado de esos recursos para afianzar el conocimiento.

32. Si no se utiliza en forma correcta las consecuencias pueden ser negativas. Por ejemplo como **todo lo encuentran (CF2)** en Internet podría llevarlos a no leer el texto físico al texto virtual, y ayuda a que no tengan una buena ortografía.
33. **Poco interés (CF2)** por la lectura crítica y analítica. Limitación de la capacidad léxica y creativa.
34. **Favorece (CF1)** la búsqueda, el análisis y el buen manejo de estos recursos en algunos estudiantes. Perjudica a los niños poco amantes de la lectura por el manejo inadecuado de los recursos tecnológicos.
35. **No hay (CF3)** una real formación lectora de los estudiantes.
No leen los textos literarios.
36. **Un cambio (CF1)** de forma de leer, cambio en los formatos de presentación, acceso más fácil a títulos.

25. **¿Teniendo en cuenta tu experiencia como docente ¿consideras que tus estudiantes leen obras literarias fuera del ámbito escolar? (Concretar con ejemplos)**

1. **A VECES (LF1)**, EN EL SECTOR PRIVADO ERA MAS COMÚN QUE EN EL SECTOR PUBLICO DONDE EL ACCESO A LOS LIBROS NO ES COMÚN, LOS PADRES TIENEN OTRAS PRIORIDADES. ES MAS COMÚN QUE LEAN **PERIODICOS (LF2)** POPULARES (QUIHUBO, CALEÑO)
2. **Muy pocos (LF1)**. Hace algún tiempo a partir de la zaga de **películas (LF2)** de **“Crepúsculo” (LF3)** se dio una ola de estudiantes que quisieron pasar de la película al texto. Es decir, la lectura estuvo motivada por lo que vieron primero en cine. Con esta excepción, los estudiantes prefieren invertir su tiempo en actividades mucho más mediáticas (**redes sociales**) (LF2) que en leer, a menos que la lectura tenga un carácter obligatorio.
3. **No**. La mayoría de mis estudiantes tienen muchas relaciones **sociales virtuales (LF2)** que iniciar y a la vez mantener y dedicarse a leer obras literarias es sólo una actividad escolar más.
4. Realmente **son muy pocos (LF1)** los estudiantes que leen fuera del ámbito escolar, ellos no encuentran ambientes lectores fuera del colegio y en sí la ciudad no tiene cultura de lectores.
5. En **muy pocos casos (LF1)**, en **estudiantes** que han tenido acceso a bibliotecas

del sector y programas de promoción de lectura desde niños y ya son lectores en la adolescencia.

En ocasiones (LF1) cuando una obra literaria ha sido llevada al cine (LF2) o a la televisión (LF2) con éxito mediático algunos se interesan por leer el libro caso de Rosario Tijeras, Sin tetas no hay paraíso. Interesa mucho la literatura que Héctor Abad Faciolince ha llamado la Nueva Sicaresca. (LF3)

6. Muy pocos lo hacen (LF1). Es difícil que lean, aunque estén presionados por la evaluación.
7. No. En general no lo hacen, sólo una pequeña cantidad (LF1) se deja tocar e indaga por textos nombrados o trabajados en clase. Sin embargo si he detectado que leen asiduamente diarios, revistas y en las redes sociales (LF2)
8. No leen obras literarias, porque la gran mayoría están sumergidos en las redes sociales (LF2).
9. No. Los estudiantes que lo hacen es porque los padres son lectores y les proveen los espacios y los medios para despertar estos intereses de hecho porque cuando uno lleva obras al salón hasta se las llevan a casa.
10. leen obras que les sugieren los pares (LF3) y otras de su interés
11. Muy pocos (LF1) estudiantes leen obras literarias fuera del ámbito escolar, algunos lo hacen cuando un amigo, un familiar lo invita a leer una obra, pero a veces lo que los invitan a leer no necesariamente son obras literarias, sino obras de superación personal (LF3) sobre todo a Gautemoc “Volar sobre el pantano” es la que más recuerdo. Conozco jóvenes que han leído la Iliada, la Odisea, el quijote por su cuenta
12. En este momento no sé, pues los chicos que tengo este año (séptimo y octavo) son nuevos y apenas estamos iniciando el proceso; sin embargo a veces me doy cuenta en uno que otro (LF1) porque ellos hacen comentarios, y algunas mamás me han dicho que sus chicos comentan de lo que leen y quieren seguir leyendo en casa.
13. Pocos leen (LF1), ya que muchos lo hacen por sugerencia o petición del docente y por alguna temática abordada.
14. Sí, hay algunos que lo hacen, pero son muy pocos (LF1).
15. AHORA HE VISTO QUE LEEN TEXTOS DE SUPERACION (LF3)
16. Sí, por ejemplo toda la saga de Crepúsculo y la Harry Potter (LF3)
17. Sí.
18. Difícilmente (LF1) porque proceden de estratos bajos en los que hay poca

culturización por la lectura.

19. **Creo que no lo hacen (LF1).**
20. Este año empecé a reconocer que si lo hacen. No todos pero **un número pequeño (LF1)** de ellos referencia textos, pide orientación y se acerca a las bibliotecas cercanas.
21. **No.** Al proponerse un texto, lo rechazan y proponen **películas. (LF, LF2)**
22. Si porque al día siguiente deben presentar un resumen del texto leído
24. **LAMENTABLEMENTE NO PODRÍA DECIR QUE TODOS, PERO UN PORCENTAJE AUNQUE BAJO (LF1) SI LO REALIZA. LA ILIADA, LA ODISEA, EDIPO REY, LA LEYENDA DEL REY ARTURO, ROBINSON CRUSOE SON ALGUNOS EJEMPLOS, DE LECTURAS QUE ALGUNOS JOVENES (LF1) REALIZAN POR FUERA DE LA ACADEMIA.**
25. Tengo **un** estudiante de 13 años que le encantan las **novelas de amor** y la **saga de Crepúsculo (LF3)** la ha leído toda.
26. **Poco (LF1)**, pero se les crea y siembra la inquietud a futuro.
27. **No (LF1)**, pero se genera una inquietud, se siembra la semilla por conocer más del mundo que nos rodea y de los cambios que en él se han manifestados.
28. **Son pocos (LF1)** los que leen otras obras literarias fuera del ámbito escolar ya que esto de la lectura como sano esparcimiento es cultural.
29. **Pocas veces (LF1).** Casi que inician obligados y los que cogen el hábito o desarrollan interés son los que luego lo hacen.
30. **Algunos (LF1)** estudiantes tienen muy buenos hábitos y no los asusta la extensión de un libro. Otros son movidos por lo que los **medios masivos (LF2)** venden y los lleva a leer.
31. **Muy pocos (LF1)**, pero alguno lo hace (y este es uno de mis propósitos). Por ejemplo un estudiante después de regresar de vacaciones comenta que leyó tal libro y que le gustó.
32. Son muy pocos **(LF1)** los estudiantes que leen obras literarias en su hogar, puesto que se le da más importancia a otras actividades como ver la **televisión o el uso de Internet (LF2).**
33. El estudiante comienza a leer obras literarias autónomamente según las necesidades y el ambiente familiar y social.
34. Considero que de un grupo de 45 estudiantes **tres (LF1)** lo hacen, muestran interés, se acercan a su docente a preguntar dudas y te piden que le recomiendes

libros.

35. En muy pocas ocasiones, por lo general se leen historias muy a la moda y son mejores lectores los que tienen afinidad con la literatura fantástica tipo Tolkein o la nueva literatura de vampiros (LF3).

26. **Teniendo en cuenta tu experiencia como docente ¿consideras que esta práctica permanece en sus vidas a lo largo de los años? (Concretar con ejemplos) ...**

1. SI, LA LITERATURA COMO SE HA ENFOCADO DONDE LABORO (PV1) Y HE LABORADO, SE VE COMO UNA ESTRATEGIA DE VIDA, EL ESTUDIANTE QUE LEE LOGRA PROCESOS PERSONALES INTERESANTES, SON CRITICOS, PROPOSITIVOS, IMAGINATIVOS. UN EXALUMNO, MEDICO AHORA, ME DECIA QUE ÉL ERA BUE MEDICO PORQUE ERA LECTOR ASÍ QUE ENTENDÍA QUE LA ENFERMEDAD IBA MÁS ALLÁ DEL CUERPO.
2. Probablemente al iniciar el proceso de formación universitaria, los estudiantes se vean en la obligación de incrementar (PV2) sus hábitos de estudios, los cuales estarán siempre marcados por el número de lecturas que deben hacer.
3. Sí, especialmente por el hecho de producir sus propios textos (PV2) en los cuales ellos reflejan su vida, sus temores o sus sueños.
4. La práctica de la lectura solo permanece en aquellos estudiantes que siguen estudiando.(PV2)
5. Si creo que el estudiante que encuentra la literatura y se apasiona esto lo acompaña a lo largo de su vida, sin embargo encuentro que en el encuentro con la lectura de literatura tiene un papel muy importante la casa, la biblioteca pública (PV1) que la misma escuela, a veces creo que la escuela poco promociona la lectura como tal porque siempre esta mediada por la evaluación. También veo que despertar la pasión por la lectura es cosa de los primeros años de la infancia.
6. En los momentos de encuentro con ex alumnas y ex alumnos, manifiestan recordar las lecturas realizadas y la continuidad de la lectura en momentos libres (PV2).
7. No. Los que terminan la secundaria se disponen en su mayoría a trabajar y dejan a un lado todo lo demás
8. SI. ESTAMOS SIENDO BOMBARDEADOS POR LA TECNOLOGÍA Y ELLO HACE QUE EL ESTUDIANTE DEPENDA DEL RECURSO (PV2) PARA SU PRODUCCIÓN HABITUAL.
9. Estas prácticas están medidas por el contexto en el que se encuentran los

jóvenes, pero desde el aula de clase **(PV1)** se empieza a trabajar sobre la importancia de leer, de los textos literarios y de entrar a otros nuevos mundos posibles, que solo lo abre la lectura.

10. Si, un estudiante que descubre el valor de leer para su desarrollo personal, nunca lo deja y transmite en otros ese interés.
11. el ser humano siempre estará **(PV2)** leyendo textos de su interés lo literario si es con efectos especiales **(PV2)** a lo mejor le interese
12. Si considero que las experiencias lectoras y escritoras de los jóvenes tienen las marcas de la familia y de la escuela **(PV1)**, para bien o para mal, por eso es importante que la escuela permita en algún momento esa reflexión sobre las experiencias lectoras.
13. Es una lástima que casi nunca hacemos seguimiento a los chicos en este aspecto.
14. Podría permanecer, siempre que el hábito por la o lectura literaria se haya adquirido **(PV1)** y esté bien cimentado, bien sabemos que cuando los intereses y obligaciones finalizan, quedamos dependiendo de la voluntad y actitud para tomar decisiones.
15. Sí, siempre, en cada curso, nos llevamos unos cuantos **(PV3)**, que nos revelan el gusto por la lectura, pero generalmente es un gusto adquirido en la familia **(PV1)**.
16. SI, PORQUE HAY SITUACIONES DIARIAS QUE AFECTAN SU ENTORNO **(PV2)**
17. Sí **(PV1)**, porque las he escuchado en voz de mis estudiantes egresadas cuando regresan a visitarnos al Colegio
18. SI
19. En algunos estudiantes si **(PV1)**, ya que es una práctica innata en ellos.
20. Una joven **(PV1)** nunca había leído texto alguno, le obsequié uno el cual le gustó tanto que continuó la costumbre, incluso sacando una parte de su sueldo para comprarlos con alguna frecuencia.
21. Estudiantes que se graduaron en año pasado, referencian sus lecturas en los encuentros. No se convirtieron todos en lectores, pero un buen número **(PV1)** se permite esa actividad con frecuencia y la reconoce como placentera.
22. No es algo comprobable. Considero que es algo personal y variable.
23. si por que en el diario vivir se practica muy ameno por eso se debe reforzar en el aula **(PV1)** para que no se pierda la costumbre
24. MIS EXALUMNOS ME LLAMAN CON LOS NOMBRES DE LOS

PERSONAJES QUE EN ALGUNA OCASIÓN DE MI PRÁCTICA PEDAGÓGICA, ASUMÍ EN NUESTRAS LECTURAS.

25. La práctica de la lectura y el amor por ella se adquiere desde muy temprana edad (PV1) con un buen estímulo desde la casa a través de las lecturas acompañadas y a través de la música.
26. Cuando madura, no solo a nivel personal sino intelectualmente, en muchos casos (PV2) retoma las lecturas del pasado y las realiza concienzudamente, de nuevo.
27. Sí, porque quiéralo o no deben retomar la lectura en sus estudios profesionales (PV2) y además en otros idiomas como suele pasar a veces.
28. Como se dijo antes la lectura es algo cultural que viene más que todo de lo inculcado en casa (PV1), permanece en sus vidas.
29. Si crean hábitos sí (PV1). Pero a muchos las nuevas tecnologías le impide disfrutar.
30. Sí, estudiantes con excelentes hábitos de lectura (PV2) y gran capacidad de análisis tienen muy buen desempeño y reconocimiento en la universidad. Incluso los que no muestran ese buen desempeño en el colegio en su formación superior (PV2) evidencian los buenos procesos de formación de lectura y escritura.
31. Sí, porque se ve reflejado por ejemplo cuando están en la universidad (PV2) y posteriormente se convierte en un hábito de lectura (PV2).
32. Si se ha trabajado significativamente (PV1) los procesos de lectura tanto en la infancia como en la adolescencia, es muy posible que esta práctica trascienda a lo largo de sus vidas.
33. Algunas veces la práctica de la lectura de obras literarias permanece cuando tienen algún interés particular (PV1), amor por la literatura, ambientes favorables. Selección de carreras (PV2) que promueven el análisis de lecturas literarias.
34. Considero que en esos mismos tres estudiantes esta práctica puede permanecer en sus vidas, debido a el proceso que han tenido en su escuela (PV1).
El resto de los estudiantes no continúa con la práctica de la lectura, ya que ellos leen porque les toca para pasar su nota y no por gusto o placer.
35. Es bien sabido que leer es una costumbre y que siempre permanecerá.

27. Teniendo en cuenta tu experiencia como docente ¿consideras que tu trabajo en el aula con la literatura, dinamiza y potencia competencias lingüísticas, literarias y culturales de tus alumnos/as? (Concretar para cada competencia)

1. POR SUPUESTO
 - LINGÜÍSTICA, EL ESTUDIANTES SE DESENVUELVE MEJOR DESDE LO COMUNICATIVO (CLC1), HABLANDO DE SU LEXICO, CONSTRUCCIÓN DE DISCURSO, ELEMENTOS DE DIALOGO.
 - LITERARIAS, SE PROPICIA EL GUSTO, LO ESTETICO, LA INTERTEXTUALIDAD (CLC3)
 - CULTURALES AQUÍ ES DONDE MAS AVANCE HAY, LOS ESTUDIANTES QUE LEEN LOGRAN LECTURAS DE SU REALIDAD (CLC2), COMPARAR Y ACCEDER A VARIAS FORMAS DE LEER EL MUNDO N(CLC2)

2. Si bien todos los esfuerzos están direccionados para que efectivamente los estudiantes adquieran y desarrollen tales competencias, es **difícil precisar** si se alcanza o no a cumplir con dicha meta, sobre todo cuando tenemos en cuenta el concepto de “inteligencias múltiples” que ha ido tomando tanta fuerza en las últimas décadas, que nos indica las diversas formas de aprendizaje que podemos encontrar en un mismo. Por tanto, la intención es siempre potenciar las tres competencias a partir de las dinámicas que se generan dentro del aula, pero insisto, no es posible saber en qué medida se logra dicho cometido.

3. Sí. Para la formación de carácter lingüístico se mantiene la normatividad gramatical y el uso de la lengua en contextos determinados (CLC1). En la literatura conocen las **motivaciones** que llevaron a los autores a escribir sus textos arriesgándose ellos mismos a escribir y en la cultura reconocen que las expresiones del ser humano y su interacción con el otro hacen posible la manifestación literaria.

4. En la competencia lingüística, de una u otra forma es dinamizadora porque permite poco a poco ir avanzando en determinados procesos.
En la cultura permite desarrollar y **conocer otros contextos culturales.** (CLC2)

5. Considero que la literatura es una herramienta muy potente en el aula y que permite movilizar diferentes competencias.
Competencias lingüísticas a través de la **re escritura (CLC1)** de textos con diferentes propuestas, ampliación de vocabulario, etc.
Competencias literarias en la utilización de diferentes **categorías de análisis (CLC3)** del texto que van desde la sociocrítica hasta el análisis de las estructuras del relato.
Competencias culturales a través de la **valoración de estética (CLC2)** del texto y la comprensión del **contexto social y cultural (CLC2)** que despliega el mismo.

6. **Si**, también su formación como seres humanos integrales.

7. Sí. Constantemente al leer algunos fragmentos de textos los jóvenes preguntan por una serie de términos que no conocían. Buscan su significado y enriquecen su vocabulario.

8. SI.TENIENDO EN CUENTA LAS DIFERENTES ÉPOCAS LITERARIAS SE NOTAN LOS CAMBIOS LINGÜÍSTICOS (CLC1), LAS TEMÁTICAS Y LAS **MANIFESTACIONES CULTURALES (CLC2)** DE CADA

MOVIMIENTO.

9. La lectura permite, generar competencias como: Interpretativas, argumentativas, propositivas y desarrollar las habilidades en los jóvenes como leer, escribir, escuchar y hablar.
10. **Por supuesto** la lingüística, porque a partir del lenguaje y de lo que leen se expresan y comunican (CLC1).
11. En lo lingüístico ya que la costumbre de leer y de familiarizarse con el texto pone en juego reglas (CLC1) que no se aprenden de memoria como algo harto o tedioso, amplía su mundo y tiene contacto social a través de la **intertextualización** (CLC2) aprende de otras culturas o afianza la propia, mediante vivencias y saberes que interioriza en sus lecturas.
12. **Se puede lograr si esa es la meta**
13. Si, cuando se lee literatura para degustarla, para reconocer los elementos lingüísticos (CLC1) desde la necesidad de comprender (CLC3), cuando reconocemos **acontecimientos históricos recreados** (CLC2) en la literatura.
14. Creo que en algunos sí ya que van siendo conscientes de que para poder entender un texto por más de ficción que sea deben tener competencias léxicas (CLC1), distinguir tipos de enunciados, de voces, estilos directo, indirecto; **distinguir forma y contenido** (CLC3). En cuanto a lo cultural también se van viendo **tendencias o gustos** (CLC2) en la producción textual: algunos se inclinan por la poesía, otros por los cuentos, las novelas, los diarios etc. Asistiendo a eventos que publicitan los centros culturales o el colegio.
15. **Si**, la competencia lectora, competencia argumentativa, competencia discursiva.
16. Cuando se ha tenido la oportunidad de hacer y seguir un proceso, si vemos los adelantos de los estudiantes en la **escritura** (CLC1) de sus textos, el manejo de la coherencia, la cohesión; El gusto por otras posibilidades artísticas, como la plástica, con la lectura de obras de arte, el **entendimiento de los momentos históricos** (CLC2) para cada movimiento cultural, encadenado a lo político, lo social, lo cultural (interdiscurso)
17. **EL TRABAJO EN EL AULA POSIBILITA UN ACERCAMIENTO REFLEXIVO FRENTE A UNA SITUACION.**
18. **Sí.**
19. **SI FORTALECEN LAS COMPETENCIAS INTERPRETATIVAS, PROPOSITIVAS Y ARGUMENTATIVAS.**
20. Lingüística: Los estudiantes adquieren capacidad para expresar sus opiniones (CLC1) de una manera adecuada. Literaria: Adquiere capacidades para **analizar críticamente** (CLC3) las obras que lee. Culturales: Adquiere una **visión amplia de las vivencias sociales** (CLC2) que le rodean.

21. Un texto literario se analiza teniendo en cuenta las competencias mencionadas. Potencializa la **interpretación**, la **coherencia (CLC1)**, la producción textual, el trabajo en equipo, **la cultura general**
22. Competencia Lingüística: El ejercicio de **producción textual (CLC1)** convoca la gramática como recurso importante para lograr la **cohesión y la coherencia (CLC1)**. Competencia Literaria: El trabajo está orientado esencialmente a **producir e interpretar textos literarios (CLC3)**. Competencia Cultural: No existe un significado descontextualizado, ubicuo y atemporal. La práctica de la lectura y la escritura consulta de manera permanente el **contexto** en que vive el lector y apoyarse en el para **construir sentido (CLC2)**.
23. Creo que se logra mejorar sobre todo la competencia **interpretativa (CLC3)** con los trabajos grupales, en los que se debate el qué, el cómo y el por qué o para qué del texto.
24. **si** por que se desarrollan muchas **habilidades (CLC1)** en cada uno de ellos
25. **CON LA LECTURA DE UN TEXTO LITERARIO PODEMOS PERFECTAMENTE ASUMIR CASI TODOS LOS QUEHACERES DE LAS COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS, LITERARIAS Y CULTURALES.**
26. Los estudiantes a partir de la lectura acompañada y de un buen análisis aprenden a **sacar inferencias (CLC1)** a desarrollar su **nivel crítico (CLC3)** y aprenden a argumentar y **contextualizar (CLC2)**.
27. Esto puede evidenciarse en su capacidad para poner en práctica sus **habilidades lectoras y escritoras (CLC1)**, con su desenvolvimiento social y cultural.
28. **Lingüística (CLC1)** porque los enriquece en su vocabulario, expresión, recreación. Literarias conocen y se enamoran de una época y género literario. Culturales porque **socializan y relacionan con su entorno (CLC2)** y adquieren más conocimientos generales.
29. **Claro que sí**; el trabajo que se está realizando en las aulas de clase potencia las competencias de lingüística, literaria y cultural ya que hace parte del trabajo desarrollado día a día con las diferentes actividades académicas, recreativas y culturales.
30. Sí, es un factor importante pues ellos logran tener acceso a libros, épocas y autores (**mundos reales o ideales**) (CLC2). Todo el que lee amplía su frontera cultural.
31. Sí, los trabajos orales y escritos exigen un nivel alto en los estudiantes a través de sus **producciones y planeaciones (CLC1)** en clase. Conocimiento de los clásicos de acuerdo al desarrollo historiográfico de la literatura. La **contextualización (CLC2)** de las obras les permite a los estudiantes la renovación de sus distintos conocimientos y pre saberes.

32. Indudablemente, por cuanto se observa cuando el estudiante en un tema determinado argumenta con propiedad sus ideas sustentando su **punto de vista (CLC3)**. Aquí está en juego todas las competencias adquiridas.
33. A través de la literatura se crean espacios para la reflexión, la revalorización de la palabra (oral y escrita), el manejo adecuado del lenguaje (gramática) **(CLC1)**, se propicia el desarrollo de la creatividad y la **apropiación de valores culturales** (obras clásicas) **(CLC2)**
34. C. **Lingüística (CLC1)**: Conocimiento de la lengua y buen manejo a nivel general.
 C. **Literarias (CLC3)**: Producción de textos orales y escritos. Identificación de modelos y mejoramiento de análisis.
 C. **culturales (CLC2)**: Apreciación y análisis de otros puntos de vista y épocas.
35. Considero que sí, porque permite que los estudiantes puedan desarrollar una mejor manera de expresarse y amplían su **léxico (CLC1)**. También se logra que los estudiantes **interpreten (CLC3)** mucho mejor lo leído y argumenten y propongan de manera crítica desde su punto de vista.
36. Se dinamizan las competencias **interpretativas (CLC3)**, al mismo tiempo con la práctica de la lectura también las competencias semánticas. Hay reconocimiento de dinámicas **sociales (CLC2)** y también lo **argumentativo (CLC1)** y propositivo se potencializa.

29. En un breve enunciado, concretar: según tu experiencia y contacto con tus estudiantes ¿cómo definirías a los/as jóvenes lectores/as de literatura de hoy?

1. JOVENES **ACTIVOS, CRITICOS (JLL2)**, DINAMICOS, QUE NECESITAN Y DESEAN SER RETADOS DIARIAMENTE CON TEXTOS IGUALMENTE POTENTES.
2. Actualmente con la gran influencia que tienen los jóvenes por parte de la tecnología y la inmediatez de los medios de comunicación, podemos decir que son **“lectores fugaces” (JLL3)**, pues si bien quieren acceder a la información, la quieren condensada y si es posible, VISUAL (IMÁGENES) lo cual posibilita la rapidez.
3. **Abiertos (JLL2)** a conocer los diferentes mundos que se muestran en la literatura, pero esperando a ser llevados, conducidos por el colegio.
4. Son jóvenes **con criterios (JLL2)**, dinamizadores capaces de analizar y dar aportes. Transformadores de diversos entornos de acuerdo a sus saberes.
5. Los jóvenes de hoy **son eclécticos (JLL3)** es decir que no tienen unas tendencias definidas leen de todo van de la literatura a los medios audiovisuales

y las tecnologías no hacen distinciones entre las lecturas en papel y tecnologías hay ciertas líneas que gustan como el terror. No viven los prejuicios de los adultos en cuanto al purismo en la selección del texto literario o el formato en el cual acceden a él.

6. Seres que leen mucho, no leen los clásicos, pero si la **literatura que les es afín (JLL4)** (las sagas de Harry Potter, Plenilunio, Narnia, la de Stieg Larsson.)
7. Ellos **cuestionan (JLL2)** mucho, exigen novedad y nuevas estéticas narrativas, no les gusta ser tratados como tontos por el escritor, no les gustan textos demasiados técnicos.
8. SON ESTUDIANTES **REACCIOS (JLL1)** A LEER DEBIDO A LA INFLUENCIA DE LA TECNOLOGÍA, PERO QUE ENAMORÁNDOLOS DEL TEXTO CAMBIAN DE ACTITUD.
9. Son jóvenes **facilistas (JLL1)**, que solo quieren esa clase de literatura la cual no implica pensar ni ir más allá. Pero también cuando se les trabaja la literatura juvenil, se sienten identificados con esta y se genera espacios más significativos para ellos.
10. Siempre y cuando la escuela y los padres de familia les provean en el salón de clase rincones para tener contacto con obras literarias no solo modernas sino también clásicas ellos y ellas se dejan absorber pero lastimosamente hay que trabajar con las uñas pues la gran mayoría no lo hacen y los padres que proveen al estudiante de estas obras son pocos ya que la cultura del facilismo se apodera de la sociedad moderna y los padres todo lo que signifique gasto no solo de un libro o de una obra le da poca importancia y el estudiante ha aprendido a decir no hay dinero o simplemente a utilizar esto como disculpa para evadir el proceso y pasar por la puerta ancha. Yo diría que en esta época y en nuestra sociedad tenemos los miembros de la **cultura perezosa (JLL1)** para la lectura física y la escritura vernácula del Facebook y el chat.
Hay que utilizar lecturas cortas en clase para ser monitoreadas.
Las obras literarias tradicionales ya no le llaman la atención a los estudiantes y los padres ya no motivan en ello yo diría que si se pone de moda regalar una obra literaria juvenil tal vez logremos algo.
11. Los y las estudiantes lectores son **competentes (JLL2)** en todas las áreas, exitosos, abiertos, participativos y efectivos en el saber hacer
12. -Es muy **complicado convencerlos (JLL1)**, sobre todo cuando ya tienen esa formación de leer por la nota, por cumplir, entonces toca iniciar un trabajo de convencimiento y no se logra en su totalidad. Para uno como profesor es un reto y toca cambiar constantemente las estrategias para acercarlos a la literatura, pero sobre todo a leer un libro impreso
13. En su mayoría **gustan de las obras realistas que se parecen a sus vidas (JLL4)** (violencias, conflictos familiares, de pandillas, mafias etc) **(JLL4)** y de lo

que está de moda y se debe consumir. Pero creo que sí leen.

14. Selectivos, ya que los **motiva la lectura de reflexión y superación (JLL4)**, los clásicos literarios pasan a un segundo plano.
15. He visto que a ellos les gusta la literatura, la poesía, les gusta que les leamos, que les contemos historias, no podemos dejarnos ganar por el escepticismo.
16. **LLENOS DE EXPECTATIVAS (JLL2) FRENTE A LO QUE SE LLEVE AL AULA DE CLASE**
17. **Jóvenes interactivos (JLL3)** y que más que leer, buscan es un referente del mundo para comprender su propia existencia en él.
18. MIS JOVENES SON UNOS **APASIONADOS (JLL2) POR LA LECTURA, PORQUE RECONOCEN EN CADA TEXTO UN POCO DE SUS ANSIAS DE LIBERTAD.**
19. Estudiantes **despiertos, inquietos (JLL2)** con muchos interrogantes que encuentran respuestas a través de la literatura.
20. Son jóvenes **inquietos, despiertos, críticos (JLL2)**, buscan algo novedoso haciendo oposición a lo tradicional.
21. Los jóvenes lectores de literatura tienen sus propias búsquedas y necesidades, le ha correspondido un momento complejo en la historia que pudiese estar mejor acompañado desde la escuela.
22. **Apáticos (JLL1)** a la lectura de textos, acostumbrados y casados con los formatos de televisión, cine y, sobre todo, la Internet.
23. los jóvenes lectores hoy en día son muy espontáneos
24. SON MÁS BIEN JÓVENES PRODUCTOS DE TRABAJOS **AUDIOVISUALES (JLL3)**, A LOS CUALES HAY QUE DEDICARLES MUCHO TIEMPO PARA LOGRAR CONSEGUIR BUENOS LECTORES.
25. Los lectores de hoy son los escritores del mañana
26. **Desmotivados (JLL1)**, desestimulados, pero interesados por conocer de su propio mundo e inmediatez personal.
27. Jóvenes ansiosos de una **lectura más moderna o actual (JLL4)** pero con poco afán de crear o recrear a pesar de su potencial.
28. Los jóvenes están pasando por un momento importantísimo de la era de la humanidad como es las **nuevas tecnologías (JLL3)** y es por ello que estos andan en la búsqueda de nuevos caminos que los lleven a la síntesis.

29. Personas con gran interés **por lo nuevo (JLL4)** los cuales en la medida en que se involucran logran avanzar con más seguridad en la vida y en su espacio cultural.
30. Lectores que **se desaniman ante (JLL1)** una obra extensa pero en el camino los seduce el argumento.
Lectores que se privan y evidencian el desconocimiento de la obra literaria por leer un resumen o síntesis en Internet.
Lectores que con el tiempo reconocen la importancia de la exigencia de un plan lector.
31. **Han perdido interés en la lectura (JLL1)**, porque se preocupan más por las herramientas tecnológicas (Internet, chatear, Blacberry, etc).
Jóvenes virtuales (JLL3) que le han tomado pereza a la lectura de textos físicos.
32. La mayoría de los jóvenes son muy hábiles en el manejo de los recursos tecnológicos y por ello tienen acceso a mucha información, pero **se interesan muy poco (JLL1)** por leer obras literarias, lo cual repercute en su capacidad léxica y por ende en su capacidad para comprender, interpretar y argumentar.
33. Estudiantes con **poco interés (JLL1)** por la literatura.
34. Desde mi experiencia puedo evidenciar en ellos poco interés por la lectura **"no les gusta leer" (JLL1)**. Tienen otras preferencias que para ellos son más interesantes y acordes con su edad.
35. Son lectores muy **perezosos (JLL1)**, la lectura es más una obligación escolar. Muchos creen que no es útil, pero no entienden lo vital que es. Destaco casos muy aislados, pero en sí son lectores promedio o muy malos lectores.

Anexo 5. Transcripción de las entrevistas

ENTREVISTA INFORMANTE P1 BLOQUE “BIOGRAFÍA LITERARIA”

M: Sería un poco que nos dijeras tu nombre, tu nombre sin apellido, dónde enseñas, en qué cursos enseñas. Hoy es...

I-1 Siete de abril de 2012

M: faltan veinte minutos para las seis de la tarde, estamos en la ciudad de Cali. Entonces vamos a hacer una primera entrevista a una profesora de Lengua y Literatura de un colegio de secundaria de Cali. Primero quiero que nos digas cómo te llamas, dónde enseñas, en qué cursos das tus clases y que empecemos a conversar sobre tu biografía lectora. Un poco dónde aprendiste a leer, qué personas fueron significativas en tu formación, cuáles fueron las lecturas que más recuerdas con amor, cuáles rechazaste y de qué manera tu formación lectora fue importante... perdón de qué manera la escuela fue importante para tu formación lectora y en tu decisión de ser profesora. Sería eso... bueno yo te puedo ir repitiendo eso y conversar un poco sobre eso

I-1 Empecemos por el comienzo, mi nombre es María Noelia. Tengo veinticinco años de experiencia como docente. De los veinticinco años de experiencia como docente llevo veintiún años en el colegio Técnico María Elvinia, donde me he desempeñado como profesora durante... más o menos unos diez once años fui profesora de primaria, específicamente en el área de español y literatura, partiendo desde quinto, entonces luego me dieron... oriente cuarto, quinto durante casi once años, después asumí el control de la literatura en bachillerato cuando el colegio comenzó con bachillerato, enseñé únicamente hasta el grado séptimo porque pues ya de ahí en adelante contrataron profesores eh... digamos con más especialización en el área eh, de todas formas mi preparación universitaria me dio el título para yo desempeñarme como profesora hasta el grado noveno de básica de secundaria. Durante el tiempo que enseñé español y literatura eh... considero que me fue muy bien, porque nunca he sido una persona apegada a... a modelos antiguos, me gusta la innovación, me gusta la creatividad en mis alumnos, me gusta que ellos exploren, que ellos aporten, **(ELD4)** ¿qué más te podría decir yo?... tuve experiencias muy enriquecedoras con los niños en cuanto a ver la capacidad que ellos tenían en el hecho de ser creativos. Entonces, por ejemplo si estábamos viendo, por ejemplo en la parte de la narrativa y en la narrativa están cuentos, mitos, leyendas... están...eh... entonces yo a ellos les decía: buenos vamos a inventar un cuento, teniendo por ejemplo tal título, o un acontecimiento específico, vamos a dramatizar una fábula, van a leer una historia y la vamos a dramatizar, ustedes qué entendieron, **me parece que la parte vivencial es como la forma más práctica de que el alumno ¡aprenda! Y donde haya un intercambio entre él y los compañeros hay una forma de ser más crítico, que si yo me pongo y le digo a un niño: bueno te vas a leer este libro y me presentas un resumen, él lo va a ser bajo una ¡presión! (LP2)(DL1) (DL2)** Bueno, eso mientras te enfoco ya por el lado de la parte de mi biografía. Yo aprendí a leer a la edad de siete años **(AL2)**, eh... curioso porque me enseñó... a mí me... pues era la edad en que a uno lo metían a la escuela, a la edad de siete años

M: Sí, todos íbamos a esa edad a la escuela

I-1 Y yo me formé en una escuelita rural, en el campo, ¡muy linda la escuela!, yo estudiaba hasta segundo todo el día, Entonces en la casa no había posibilidad de comprar... a uno no le pedían libros, sino solamente los cuadernos, el lápiz y ya, vaya y vuelva y... pero a mí me empezó a llamar la atención era de ver que las profesoras leían, y yo decía: pero si ellas leen yo tengo que aprender a leer **(AL1)**; aprendí a escribir y yo sabía que tenía las habilidades y a mí me gustaba entonces yo le decía a una profesora: me presta un libro y yo leo, y entonces yo me leía todas las fábulas y me las sabía, la fábula del pato y la serpiente, que el pastorcito mentiroso, bueno... entonces a mí siempre me gustaba leer y cuando yo leía y me iba para mi casa... dibujaba, lo que yo me imaginaba, entonces yo recreaba como esa parte de la comprensión de la lectura, pero en forma gráfica **(AL3)**. Bueno, cuando ya estaba como en cuarto de primaria, entre segundo y quinto eh me orientó una profesora, que fue mi maestra, que yo ¡la quiero! ¡La amo!, mejor dicho, mi gratitud incondicional es con ella, entonces ella siempre me decía que yo tenía muchas habilidades **(ELD1)**, que yo hablaba muy duro, me expresaba muy bien, tenía muy buena ortografía, siempre la he tenido y es lo que más exijo... entonces una vez me dijo... ella siempre me decía: “voy a ir a...” como habían ventas en la escuela, entonces ella... por ejemplo, preparábamos algo para vender en el descanso... entonces me decía: “tú te quedas con los niños y me les vas a dictar y me les vas a escribir” entonces yo era como la qué... la

M: Monitora...

I-1 cómo la monitora... sí, en todas las áreas, especialmente en el área de español y a mí me iba muy bien con ella, bueno... cuando ya terminé ya ingresé a la Normal, ya pues hubo traslado de residencia, yo me vine a vivir aquí a la ciudad, me... ingresé a la Normal y cuando ingresé a la Normal eh vi el cambio era muy brusco, para mí el cambio fue muy brusco porque me encontré con que eran trece profesoras, catorce profesoras, diez profesores en donde poco le interesabas tú como alumno, si no vengo a cumplir mi horario de trabajo, usted tiene que hacer esto, aprenderse esto, ríndame las notas y ¡ya!, a diferencia de que si uno está en una escuela y más en la escuela que yo me formé mi profesora era... éramos cincuenta niñas porque en el otro quinto eran cincuenta niños, entonces ellas eran... con cada una sabía el problema que tenía cada uno, entonces... a pesar de ser cincuenta fue muy personalizada y con mucho amor de parte de ella. Estando en octavo yo desistí de la idea, yo dije yo no quiero estudiar aquí yo me quiero ir, yo me quiero... veo esto como que ¡no!; entonces yo le manifesté a una profesora de la Normal **(PI3)** que yo me quería retirar, que yo iba a terminar octavo y buscaba otro colegio, cuando ella ya me dijo eso me dijo: si te vas para un comercial no puedes porque no tienes las nociones del comercio, si te vas... tendrías que irte para un básico, un académico y saldrías con una formación muy diferente a la de una profesión, tú tienes madera, tú tienes... bueno... no sé empecé como a escarbar, a querer pues... Cuando ya me mandaron a las prácticas ya vi que sí me gustaba, entonces como que **le sentí el amor por mi profesión y ahí descubrí todo (ELD2)**, y siempre me daban Sociales o Español, Sociales o Español, sociales o español entonces la... de allí empezó el amor digamos por mi trabajo más... ya cuando hice mi licenciatura **encontré una profesora (PI3)** que, no recuerdo el nombre... Satura se llamaba ella, ella es de Armenia porque yo estudié en la Universidad del Quindío, y ella nos enseñó didáctica de la lengua materna ¡en una forma! que yo nunca creí que una profesora de... ya una persona tan preparada llegase y nos pusiese a jugar como niños, entonces yo descubrí allí... **fue en la universidad donde yo vine a descubrir que ¡de verdad, verdad! uno se tiene que salir del esquema tradicional para descubrir todos los talentos que tienen tus alumnos (CL1)**. Te voy a especificar algo que me pasó. En una clase de... teníamos que preparar una clase de... para... en la universidad con una tutora que era... educación para la tercera edad, entonces no si uno lo prepara, pues siendo docente tú le enseñas a la persona que lo necesite, entonces ella dijo: no quiero... nada de lo que van a exponer me lo van a exponer ni con carteleras, no quiero... cada uno va a ser recurso o van a ser mímica o van a ser teatro o van a ser de cada capítulo que les voy a dar del libro, una manera como más difi... más fácil de digerir el contenido del libro sin que tú tuvieras que ponerte a leer y que habían cosas que no entendías y que qué pereza, sí como lo que uno lo lleva pues el hecho cuando la lectura y te quedás dormido. El hecho fue que cuando vimos... no eso fue fenomenal porque hubo porristas, hubo que brujas que adivinas, que yo le leo, que yo le canto, que yo le bailo, que yo le recito. Entonces dije bueno lo voy a aplicar en el colegio. Donde yo trabajo cada año, durante las vacaciones de final de año salimos y al ingresar los alumnos entran a los quince o los veinte días, entonces en ese tiempo hay una capacitación con personas, entonces nos dan talleres de superación personal, bueno personas que van liderando como... van a la vanguardia de lo que es la reforma educativa, entonces la directora dijo: “Bueno como la profesora Noelia yo la veo que ella es...” Yo he sido, he tratado de ser muy dinámica con mis alumnos y me gusta la alegría, me gusta verlos que sean así como de la chispita pues, no me gusta ver una muchacho así como dormido me ¡nervia! porque yo no soy así. El hecho fue que yo llegué de la... de la... les dije: “bueno vamos a hacer un trabajo, me gustaría que ¡todos! en su campo lo aplicarán no sólo en el campo de español sino sociales, matemáticas, biología, química porque es que... siempre pelie en el colegio porque a mí me decían: “es que los errores de ortografía se tienen que corregir en español” y yo les decía: “es que yo solo no dicto en español, la ortografía es de todas las áreas, es competencia de todas las áreas en donde usted enseña y si un muchacho no sabe leer, en matemáticas no entiende entonces es competencia de cada uno orientarlos también y ¡jojo! con la ortografía de nosotros como docentes. El hecho fue que sortee los grupos, éramos treinta profesores entonces vamos a hacer tal cosa, vamos a hablar sobre el agua, les dije yo, recuerdo mucho ese... eh vamos a hablar sobre el agua, yo tengo aquí una bolsita y cada uno va sacar aquí lo que le va a tocar sobre el agua, entonces... cuando estábamos en... que tal grupo una poesía, unas coplas, una dramatización, eh... ¿cómo fue más? un... ¿cómo se llaman esos...? Un acróstico... eh ... entonces bueno sí todo el mundo... entonces les dije: “si necesitan coplas hay instrumentos abajo”, porque yo aparte de que daba español daba danzas daba percusión y flauta, entonces les dije: “si necesitan poesía bueno no sé si la van a hacer en una cartelera y la van a declamar, busquen a quien declama mejor, si es la dramatización abajo hay ropa y van y se cambian, bueno”, eso fue una jornada completa. En donde lo que descubrimos el talento de cada profesor fue ¡impresionante! Porque eran talentos que nadie se atrevía...

M: ¡claro!

Tal vez por temor al ridículo, a que se van a reír de mí, entonces yo les dije que no se trata de eso, **se trata de potencializar esa capacidad que tenemos y así mismo descubrirla en los alumnos**

(OLF4). Pues dicho y hecho descubrimos a la gran poeta que teníamos a una compañera que declamaba... ¡huy! Esa mujer nos hacía llorar cuando declamaba no pues... declamaba las poesías del indio Duarte, entonces en una reunión de padres... entonces en una fiesta del día de la madre ¡uff! fue el show esa mujer, esa mujer fue espectacular, no, no, no, eso fue... entonces de allí para allá muchos compañeros ya empezaron a decir, no hay que... no sé eso fue como el inicio de pronto de dar una revolución diferente a lo que es la parte de la literatura. Cuando ya empezamos pues que había que formar a los niños en lo que se llama... en este momento como es que ... plan lector que es lo que a uno le piden en el área de español y literatura e incluso quieren vincularlas también con las áreas digamos más afines: sociales, que tienen mucha relación, entonces van y le sugieren a uno textos, qué tal libro, qué tal libro, entonces yo, yo e... empecé a recordar como cuando en la Normal nos decían hay que leerse tal libro, entonces la profesora llegaba y dice compra tal libro se lo lee para tal mes, tal mes hago la evaluación y se acabó. **Y nunca hubo una confrontación de qué fue lo que más le gustó del libro, qué opina de los personajes, mire que aquello, si como que solamente se limitaban a cumplir con que tú deberías tener conocimiento como cultura general de lo que fue determinada literatura**, por ejemplo la costumbrista, la literatura contemporánea, la literatura clásica, lo que fue el renacimiento, lo que fue el romanticismo y yo de eso no aprendí mucho, en la Normal no aprendí. Que lo épico, que lo lírico que lo dramático, tampoco, o sea...

M: pero aprendiste...

Pero aprendí...

M: pero hacías otro tipos de lecturas, o sea... la Normal... esa experiencia tuya como...

I-1: como estudiante de la Normal...

M: esa experiencia tuya enriqueció o... ¿lo hacías por fuera del colegio?

No yo leía lo que tenía que leer en el colegio y... como íbamos por una nota, entonces eso es lo que a muchos estudiantes alumnos todavía les pasa ahora, entonces yo dije, yo decía: “toca leer este libro, toca leérselo y casi no me gusta, pero en cierta medida eh eh... aprendí como a amar esa lectura, entonces por ejemplo hay muchos autores de Colombia que yo desconocía porque de pronto a uno lo enfrascaron más en el campo de la literatura universal, léase la *Iliada*, léase no sé que aquí, que Edipo Rey, que no sé que no sé cuantas, uff, pero a mí me gustaba mucho la literatura en la parte de... ¿cómo se llama? No recuerdo. Por ejemplo, la *Iliada* y la *Odisea* tienen una clasificación

M: greco latina

I-1: sí greco latina, pero ella va por la épica

M: sí, la épica

I-1: y yo tenía un novio, y yo le dije: yo me quiero leer la *Iliada*, quiero leerme la *Odisea* **(LS1.1)** porque una vez vi por hay algo que hablaron de eso. “Seguro que te la quieres leer”, pero yo no estaba en décimo, yo estaba como en séptimo de bachillerato, y yo los leí; me los leí los releí y los releí y yo decía: uff como tan llamativo y hay gente que no le gusta, hay gente para todo, a mí por ejemplo la *lirica poquito*, me parece muy bonita pero no es mi estilo, ¿si me entiende? por eso entonces, nunca le dije a mis alumnos como profesora “no es que la *lirica* no” antes al contrario, les decía: adornen, miren. Me... me esforcé mucho por aprender figuras literarias para poderles enseñar a ellos a componer y a analizar un poema, para entender el mensaje del poema que de Rubén Darío, que de José Asunción Silva, que Gabriela Mistral, bueno todo eso... y siempre he sido una persona que me gusta leer antes de llegar donde mis alumnos porque ellos son bombitas, y ellos le tiran a uno sabe o no sabe, y que no lo cojan a uno fuera de base. Entonces cuando ya me toco, por ejemplo con los de sexto en adelante, dije nos vamos a leer tal libro...

M: Y lo que tiene que ver con el plan lector

I-1: Sí, entonces se seleccionó tal texto, entonces... yo dije pues ponerlos a leer ellos a ¡todos! el mismo capi... ¡todos lo mismo! Dije yo, no me parece, entonces empecé a de pronto tomar aquellas bases que tuve en la universidad, entonces una vez le dije a los muchachos vamos sortear grupos y vamos a leernos todo el libro y en una semana vamos a conocer el contenido del libro como tal. ¡Huy! pero en una semana profe, tenemos trabajo, tenemos que estudiar... no se preocupen...

M: y ¿qué libro era?

I-1: ¡Ay! no lo recuerdo, es un libro de literatura colombiana. Leí mucho con ellos lo que fueron los libros de...

M: editorial Norma

I-1: *Jairo Aníbal Niño*, los poemas, los cuentos que él tenía corticos, es más tuvimos el agrado de verlo a él a una conferencia, de verlo declamar. Buenos los niños se enamoraron y yo sabía a quienes llevar

porque les gustaba... El libro se llamaba *El coraje de vivir*, uno que recuerde, pero no era de Jairo Aníbal Niño, era de otro autor colombiano, entonces yo les dije: bueno por capítulos y empezamos; tal grupo tal capítulo, tal grupo tal capítulo, entonces **nunca los mande a leer en la casa, sino a leer en el colegio (DL6)**, pero a leer fuera en el patio, vamos a salir y entonces tienen cuatro horas para leer el capítulo y tienen cuatro horas más de clase para **prepararme ese capítulo**, usted con títeres, usted dramatizado, usted como una entrevista, usted como un noticiero. Que no se pierda la secuencia y al final evalúo. **Todo mundo se leyó el libro (LJ1)**, todo el mundo lo entendió, felices, no que tan chistoso, que los títeres, que el personaje, “pero profe mire como va a cambiar el personaje de este grupo a éste, aquí está más viejito... es que aquí lo va tener... es que aquí no tenemos mujeres, tiene que haber un hombre representando una mujer” “No importa, eso es recurrir a que... nos ofrece lo que tenemos en las manos” Leímos ese, me leí *Corazón* de Edmundo de Amicis, los niños fascinados con ... porque es que es una literatura de mucho valor, pienso que es de lo que más valor te da como formación como persona en la familia, en el colegio, el respeto, el amor que se da allí...

M: pero ese ya era, o sea...

I-1: Ese lo leí con un cuarto de primaria

M: sí, pero tú ya lo conocías y lo habías leído y te había gustado, digamos en tu biografía lectora, o no, no fuiste...

I-1: No... lo leí sabes por qué, porque, porque... da la casualidad de que cuando mi niño tenía un año, el mayor tenía un año, yo estaba asociada al *Círculo de Lectores*, entonces... cuando... cuando llegó una muchacha a ofrecerme me dijo “tenemos este libro en promoción *Corazón* de Edmundo de Amicis **(LS1.1)**. ¿Por qué me llamó la atención? Resulta que yo me vi una serie que se llamó *Marco*

M: ahí sí esa la vimos...

I-1: Quien no lloró con *Marco* buscando la mamá de Italia en Argentina, entonces cuando ella me dijo tiene un cuento, yo le dije: “¿tiene un cuento?, y eso no es un cuento”, ella me dijo: “es una historia, es un diario de un niño y cada mes, a final de mes te narran un cuento que tiene que ver con una historia de la patria, y el último cuento que tiene es de los Apeninos a los Andes claro, cuando yo cogí el libro, y me lo leí al derecho y al revés, y entonces dije lo voy a leer con mis alumnos. A mis alumnos les encantó, que muy bonito, incluso muchos lloraron, qué ¡hay!, qué profe, qué la mamá que el papá que la hermana, hay que Marco cuando se fue, bueno ya metiéndonos en cada... **(LP)**

SEGUNDO BLOQUE. LECTURA LITERARIA

M: Pero ahora que hablamos y tú me nombras el plan lector, tú tienes libertad de hacer tu plan lector o... cómo funciona la institución (22)

I-1: en el colegio **se tiene la libertad (CL3)**, porque, porque eh... de acuerdo al grado que tú enseñes, tú puedes... te llevan un catálogo Norma, bueno... Santillana, Alfaguara creo que de Santillana, entonces te llevan un plan lector en donde tú decides que libro, como que se adapta más a lo que tú necesitas, ellos a uno le llevan y le ofrecen el texto gratis para que uno lo lea, está Panamericana también, **yo leí muchos textos de Panamericana que me parecían a mí que eran como los más... como te digo, sin salirse del contexto eran los más contemporáneos, como los más acordes al lenguaje del niño sin llegar a unos términos en que los niños no manejaban y que ahora los muchachos son muy difíciles (CL6)** que te manejen un vocabulario amplio porque ellos se limitan, qué significa esto, qué significa aquello, entonces... cuando yo empecé con ese manejo... te recuerdo algo que me pasó, cuando yo le di español a mi hijo cuando estaba en séptimo, yo nunca utilice un diccionario, **yo fui como fue mi profesora o sea le copie mucho a mi maestra de primaria, cuando uno quiere aprender uno aprende leyendo, lea, lea y usted entre más lea más va aprender en su vida, entonces ehh... yo siempre he dicho que si tú desconoces una palabra, si ya es un caso grave recurre al diccionario y si no, contextualiza la palabra**, yo les digo a ellos que palabra va antes, que palabras va después y en que contexto está tu palabra porque el sinónimo perfecto no está para esa palabra, depende de la situación, entonces mis alumnos aprendieron a... mi hijo en este momento está en décimo semestre y le toca hacer trabajos a mano, no escritos en computador sino a mano, lea y traiga un resumen, y él me dice... en estos días me dijo: “mamá de no haber sido por usted, estaría desubicado”, me dijo: “entendiendo todo, se hacer un resumen, se

hacer una buena redacción, yo fui muy exigente en comas, en signos de puntuación, en tildes, en palabras agudas, graves, esdrújulas, porque yo les decía no es lo mismo decir: hábito que habitó que habito, póngale la tilde y sepa qué va a utilizar allí. Bueno el hecho es que cuando ya retomamos digamos el plan lector con los muchachos, en un octavo me paso... me leí un libro sobre la Masacre de la bananeras, pero no lo recuerdo bien, no recuerdo el nombre, el hecho fue que el profesor que había de español solamente dejó ese libro, entonces yo como era nuevo para octavo, dije pues me voy a leer este y lo demás lo voy sacando en copias para trabajar con ellos como fichas de trabajo de algunos contextos literarios, entonces lo leí, yo lo leí primero y dije: “este libro está como muy pesado para ellos; primero tengo que llevarlos al entorno social para que ellos entienda por qué. Cuando yo les narre la historia de la Masacre de la bananeras, les dije: “aquí se va a narrar una historia que sucedió, que fue verdad, pero yo no quiero que la lean, vamos a... lo mismo por capítulos. Cuando los muchachos hicieron... hubo un grupo que solamente se hicieron dos, me dejaron con la boca abierta, son alumnos que no participaban, que nunca levantaban la mano para decir “yo no estoy de acuerdo, yo sí estoy de acuerdo, esto sí, esto no” Y resulta que ellos dijeron: “nosotros nos hacemos solos porque nadie va a trabajar con nosotros, nadie quiere trabajar con nosotros” Entonces yo le dije “háganse solitos” El trabajo que me hicieron fue el ¡mejor! Se sentaron a hacer un diálogo entre los dos, como estar en una cantina, se sentaron, pusieron la mesa, pusieron una botella, claro de agua, “y hermano, cuénteme... cuénteme cómo fue la historia...” Así como cuando los abuelos le contaban a uno las historias, entonces imagínate, yo me quedé aterrada, dije yo **“no solamente la comprensión de lectura es lea e interprete, usted que entendió pero expréselo con sus palabras” (LC2)**

Otra parte que a mí me influenció mucho fue la parte narrativa... yo me crié con mi abuelo, entonces mi abuelo ¡todas! las tardes me contaba uno de las historias de sus vivencias de arriero, como él fue arriero entonces tienen historias de aquí a China, y él venía y me decía “hoy le voy a contarle... hoy le voy a contar de cuando yo viajé por tal parte, yo era feliz y yo me imaginaba todo, y yo me imagina las mulas, me imaginaba el clima, **(AL4)** es como la parte que se perdió porque ahora le dice a un chico “léame este cuento y hágame una historieta” ellos ya tienen todo hecho, qué historieta te hacen te dibujan todo lo de anime manga, los japonesitos, y yo digo hasta donde esa parte cultural se ha perdido; que vamos a leer... ustedes investigaron por ejemplo cuando les dije ustedes investigaron... vamos a hablar sobre La Llorona, una leyenda, cada uno me va a traer lo que pueda, las versiones que yo escuché fueron múltiples, por qué, porque es que está la versión de los Llanos, está la versión de Santander, está la versión del Pacífico, está la versión de Antioquia de Cali, del Valle, bueno... entonces yo les dije **“mire a pesar de ser una sola leyenda hay una variedad de interpretaciones”** que la Pata Sola, bueno... cuando yo me metí en lo que es la tradición oral, entonces yo digo... bueno a veces uno dice a los muchachos ya no les gusta leer y a veces yo... en este momento yo enseñé español y literatura por espacio de doce años... no, no fue más tiempo... espérate algo la cuenta... diez y seis años enseñé español y literatura, entonces por X o Y circunstancia las cosas cambiaron y ya me asignaron el área de Ciencias Sociales, pero de igual forma las Ciencias Sociales tienen ¡mucho! que ver con la Literatura, porque es que yo tengo que ver Romanticismo, tengo que ver Renacimiento, todo se va viendo, si es la época Medieval cómo fue la literatura medieval, entonces ya ellos... en estos días me dijeron “profe porque usted no nos da español” yo les dije “no porque está la otra profesora de español” **“es que usted no dicta una clase, usted la cuenta”** Entonces por ejemplo en Sociales, la Sociales es una materia muy tediosa a veces, entonces yo les digo “vamos a contar”, total “qué quieren que les cuente, de qué época” entonces yo les cuento y los meto en la... tú les pones por ejemplo... lo que hago yo en Sociales, cómo les evalué acabo de ver un tema, por ejemplo edad media, feudalismo y todo lo que se vio en... el señor feudal, las cruzadas... entonces les digo diez palabras, por favor hágame una composición con esas diez palabras relacionado con el tema del feudalismo, lo que uno se encuentra con esos muchachos, el que no te analiza una lectura que es marcar con X, marque con X o señale la respuesta correcta, te lo cuentan: “durante la edad media se vivió una crisis, y no sé que, no sé qué... se conoció la peste negra ...” y uno se da cuenta que sí entendieron, **porque es la parte productiva de ellos, no la parte que yo les estoy pidiendo de memoria (FE2)**

M: entonces cuando tú dices los muchachos no les gusta leer... o sea tú... estás tan segura que a los muchachos no les gusta leer...

I-1: **que no les gusta leer ¡no! No están bien motivados para una lectura, o sea los muchachos hay que meterlos en el cuento, pero como los mete, eso depende de tu estrategia como profesor (A2) (DL1)**

M: sí...

I-1: A ellos, a muchos les gusta leer, ahora que les gusta a los muchachos leer en este momento. Eh eh... cierto día yo tuve una diferencia con una compañera porque ella me decía “es que ellos ¡tienen! que aprender de la literatura... ¿cómo se llama esa literatura?”

M: clásica

Le dije yo sí, pero obligarlos a leer un libro, yo les dije porque no sacar fichas, apartes de libros, digamos las partes más llamativas y de pronto con eso los muchachos se motivan, bueno si me conocí esta parte, qué habrá pasado en esa otra parte, es una forma como que él sienta la curiosidad de saber qué pasó en esa otra parte del texto que yo no leí si a mí me dieron fue un fragmento de un capítulo, por así decirlo. Entonces ella me decía no es que ellos tienen que leerlo, entonces ellos se tuvieron que leer como unos cinco libros en once, entonces los muchachos iban y oh qué que pereza que esos libros, yo les decía pero les toca leerlos, sí pero si a uno le preguntarán en el ICFES sobre esos libros, pues muy bien y no sé qué. Entonces yo que podía hacer, ya cada quien trabaja su metodología y su criterio personal. Los muchachos ahora les gusta leer y ¡lo sé!, pero les gusta lo que esté de moda, un ejemplo, un alumno (el año pasado él estaba en séptimo), y él se retiró del colegio, se leyó toda la saga de *Harry Potter*, y ¿cuántas son las páginas de Harry Potter? Tengo otra que se leyó toda la saga de *Crepúsculo*, y te los cuentan, se los leen. Entonces yo digo que al muchacho hay que meterse es en lo que en este momento le está gustando leer o busca un libro... hay una compañera que hizo esto y me pareció muy muy... como muy rescatable y muy admirable, ella llegó y dijo: “bueno muchachos vamos a leernos cuatro libros, uno por período, pero se van a leer el libro que quieran, pero me lo tiene que sustentar y me lo tiene que exponer acá, tiene que consultar sobre el autor” y **allí hubo personas que leyeron libros de psicología, se leyeron libros de Walter Riso que uno dice y qué literatura si eso es psicología; y ella me dijo “no, lo que uno ¡aprende! con ellos es el gusto, que el muchacho siente la atracción que siente,** por ejemplo mi sobrino fue uno que se leyó *Manual para no morir de amor* de él, entonces yo le dije “tú tienes quince años y ¿qué entendiste?” “Nooo tía lo que yo ¡entendí con ese libro y lo que aprendí!...” **Entonces mira es cómo buscarle el lado a los muchachos para meterlos de lleno a la lectura, igual con los pequeñitos. (CL1)**

Mucha gente no tiene ya como esa riqueza cultural que tuvimos nosotros hace mucho tiempo

M: además porque esas historias estaban muy relacionadas con la vida en el campo

I-1: Exactamente ...

M: yo que he vivido en el campo, en el campo por las noches todo es más fantasmal... O sea bueno, recogiendo como las dificultades, logros y todo, ¿cómo te sentiste cuando fuiste profesora y les dabas a esos muchachos esos cuentos, esas novelas, o sea ¿cuál era tu sentimiento o tu forma de experimentar?

I-1: **La experiencia fue muy bonita...(S1)**

M: durante todos esos diez y seis años...

I-1: **Fue muy bonita porque se descubrieron talentos...** eh se descubrieron talentos en actuación, en el campo artístico, en el campo de la música **(LP)**. A qué me refiero yo, yo tuve una alumna... entonces, por ejemplo mi jefe me dice usted es la indicada para descubrir el talento de cada alumno, usted sabe quien baila, quien canta, quien toca, quien actúa bien, entonces una vez me dijeron “móntese una obra de teatro para el día de la familia”, y yo dije “una obra de teatro, tengo una semana, ¡a qué horas!” Tenía una semana sábado y domingo, no tenía dos semanas; entonces por ahí me encontré en un libro de español, cuando yo daba español y literatura yo no me encasilla, sino que yo cogía todas las editoriales y entre más viejito, mejor para mí porque tenía muchas más lecturas como curiosas, entonces me encontré un capítulo de la obra de Dante Alighieri de la *Divina Comedia*, yo no recuerdo ese capítulo, el hecho es que metí al personaje Mefistófeles ¿es que está allí? Esta la bruja, la hechicera, está

Mefistófeles, está la muchacha pues bonita aquella, ese capítulo me pareció muy chistoso y yo dije tengo la herramienta, ya tengo, pero necesito el material. Entonces estábamos con un grupo, yo tenía sexto y séptimo, entonces yo en séptimo saqué solamente el personaje de quien iba a ser la chica bella, la chica bonita, entonces dije tiene el libro, lo sacamos, tun, tun, tun, entonces vamos a leer como yo lo leo: ¡oh! Yo leo y les entono o les hago la dramatización. Entonces quiénes me ayudan, es decir esto es un casting. Ah que fulanita, listo, usted es el personaje. ¿Cuándo hay que ensayar, profe? No sé desde mañana buscamos el espacio, listo. Pase a sexto y me llevé los libros, entonces en sexto había una ¡ah! ¡Dios mío! Esa niña era un prodigio en cuestión de actuación, le dije esto hay que aprenderse, pero tenemos que organizar el guion de teatro. “Yo se lo organizo, profe”, en sexto, “Yo se lo organizo y se lo traigo, vea, usted se va a morir de la risa” Sin salirnos del contexto de la obra, encontramos los dos personas y todo, eso fue un éxito. Y la niña ahora es egresada de bellas artes no, de Arte Dramático de la Universidad del Valle. **Entonces ella me escribe y me dice “gracias a usted, porque yo no sabía que tenía este talento” Entonces a veces a uno le toca escudriñar en el alumno ese talento**

M: me has hablado con mucha emoción y optimismo, pero qué dificultades has encontrado y qué resistencias has encontrado en ti misma, por ejemplo, un libro que tú no leerías, libros, cosas que crees que los muchachos no los deben leer y qué resistencias de ellos que para ti haya sido un ¡reto! Porque para uno como profesora de esos muchachos todos los días es un reto...

I-1: Lo que yo te dije ahora, la literatura en la lírica (LR21)

M: la lírica, esa parte no...

I-1: qué no, no es mi estilo

M: pero de cuentos y novelas, por ejemplo preferidos y lecturas que has rechazado

I-1: a mí me gusta mucho el género de aventura, por ejemplo me he leído *Los tres Mosqueteros, El conde de Montecristo*, todos son de Alejandro Dumas (LS1.1). No me gusta la ciencia ficción, pero es lo que más les gusta a los muchachos

M: ¡ah! Les encanta

I-1: pero como sé que a ellos les gusta, yo no puedo llegar y decirles, qué pereza leer no no no, ¿qué tienen? investiguen por ejemplo... el padre de la ciencia ficción es Julio Verne, entonces yo me les metí a ellos una vez que querían leerse un libro y uno me dijo “profe, yo me quiero leer *De la tierra a la luna*” le dije “bacanísimo, imagínese un tipo que en 1750 escribió *De la tierra a la luna* y el hombre cien años después viajó a la luna y la pisó, usted no cree que ese tipo fue un adelantado a su época, hágale, léalo y me cuenta, a ver cómo le fue” “ya lo leíste profe” “no he tenido tiempo, pero lo voy a leer” (Risas) Se pasó el tiempo y no lo leí, pero con las personas que lo leyeron, yo tengo una persona que le gustaba mucho ese género entonces siempre me contaba, entonces yo más o menos me empapaba quien de pronto me pudiera... me gusta el género de aventura, me gusta el género de acción, me gusta el género eh... el Romanticismo... me gusta la tragedia, por ejemplo yo me leí *Edipo Rey*, me pareció doloroso, mucha fuerza y lo vi en película, o sea lo vi pero hace ¡años! En el cine club del teatro Calima, ¡excelente! muy ceñida a lo que es el libro, entonces cuando yo veo una película y yo me he leído el libro yo les digo a los muchachos... también me les meto por ese lado, ¡huy! profe nos vimos tal película, sí qué chévere y qué, yo me leí el libro, yo les digo yo leí el libro, pero no muy o sea muy diferente; empiezan **sí es como con *Harry Potter* uno lee una cosa y aparece otra en la película. Yo les digo “qué tal que a la película le metieran todo lo que dice en la literatura, nunca acabamos la película”** Hay autores conservan mucho lo que es el esquema del libro para llevarlo al cine, hay otros que no. Yo me vi *El conde de Montecristo* como dos o tres veces y la última versión me pareció la más cercana a lo que fue la obra. Me vi *Los tres mosqueteros* y por ejemplo me vi la de hace poquito que sacaron nueva y me pareció chistosa porque es como muy novedosa como muy tecnológica. Entonces yo digo conservan su parte muy pegada, por ejemplo en la parte de la traición de... ¿cómo se llama el cardenal? Richelieu, cuando que el collar, los aretes, cuando piensan decir que la reina era la amante de Buckingham y ellos luchando para

conservar todo el honor a favor de la reina y que el reino no se viniera... entonces son cosas que te sirven, sí, el hecho de que de pronto **veas y leas** hay puntos comparación y a veces los muchachos dicen no, mire que en tal parte sí, en tal parte no, a bueno. Yo creo que a los muchachos tampoco les gusta el género romántico, he notado eso en los muchachos de ahora. Ellos les gusta mucho... por ejemplo a mí me dicen “profe tenés libros en la casa de...” “¿de qué?” Yo tengo una biblioteca en la casa... “¿qué quieren leer?” “Yo quisiera leerme... no sé cómo algo de suspenso” Entonces por ahí hay una que... por ejemplo los libros de suspenso de Stephen King son muy... pero hay unos que son como muy... este va como por una literatura muy... ¿cómo se podría decir?

M: hay a ver, el otro día vi algo... cómo era

I-1: **como muy terrorífica, a ellos les gusta esa literatura (LJ1)**

M: Continuemos. Por ejemplo lecturas que tú hayas... a buena tú ya me dijiste que la parte lírica, pero de novelas o de cuentos que a ti...

I-1: **A mí el género como tan romántico como tan... como tan qué te digo, como tan llevado ¡ahí!... (LR2.1)**

*M: por ejemplo **María** de Jorge Isaacs...*

I-1: no, no me llamó la atención. Me llamó mucha la atención el género Costumbrista

*M: por ejemplo: **Manuela...** Tu viste alguno de esas obras con los estudiantes y la trabajaste con ellos*

I-1: **El Alférez Real**, muy bonito pero lo leí con los estudiantes cuando estaban en quinto de primaria. Imaginate lo leí en quinto y cuando ellos pasaron... con la primera promoción del colegio, cuando ellos pasaron de quinto a bachillerato, y en noveno se la iban a leer con la profesora que les estaba dando literatura ya se sabían el libro, entonces le dijeron “no profesora nosotros ya nos lo leímos con la profe Noelia” “¿Cómo así?” Yo me aterró fue por esto, porque el hecho de que tantos años, y uno a veces lee un libro es por el momento, no ellos se acordaron de todo. “Hay que sí, que el amigo de Daniel, qué Inés, qué la casa donde vivía Inés, qué que rico que la conociéramos, que la casa uno la pudiera ir a visitar, bueno cosas muy bonitas...”

M: lo guardaron en su memoria a largo plazo

I-1: Sí

M: allí está el aprendizaje

I-1: Exactamente. Pero por lo menos la **María** no me... ellos en estos momentos sí la leen con la profesora, se ven la película... la de Fernando Allende... Yo me vi una parte que los tuve que cuidar y me decían “Ahí profe pues tan novedoso, mire este telón de atrás, esas montañas” sí, son muy críticos. Por ejemplo, *Troya* en la literatura épica, para mí en la película se sale de todo contexto de la obra en sí, porque ahí pinta a un... o sea hay cosas que sí guardan, por ejemplo la muerte de Héctor, cuando Aquiles lo lleva y lo pasea por todo el rededor de la fortaleza de Troya y no se lo quiere entregar al papá de ellos. Y otra parte es cuando matan a Patroclo y esto desata la gue... la ira de Aquiles pero yo si les dije a ellos “no, no me parece”. Nosotros nos vimos *300*, la película y entonces cuando yo me vi *300* yo dije “Guau, ¿voy a ver esto con mis muchachos en sexto? Esto está como tan cruel, mucha sangre, mucha violencia” dije “pero es que así ha sido la historia, muerte, tras muerte, tras muerte, el hecho de que una cultura se imponga sobre otra” Entonces yo vine y me metí a internet y busqué las *termopilas*, *Leonidas* y les dije “sí claro, métanse y busquen. Leonidas existió, es que es verdad; la batalla de los *300* quiere decir eso, tiene esta significación, esta denotación, esta connotación” “Ahí sí profe, pero el libro no está” Se vieron el *Gladiador* que es también muy épico, muy buena, es excelente. Entonces, ahora por ejemplo cuando ellos ven mitología en sexto, ellos tienen que ver literatura, pero ven cuando ven mitos; entonces uno siempre se va por los mitos griegos que es lo más universal, entonces nos vimos ¿cuál fue la película...?

Persy Jackson, el ladrón del rayo, nos vimos *Furia de Titanes I*, muy buena... yo grabé una versión de *La Odisea* donde nada, ¡nada! Se aparte (sic) de lo que fue el libro, cómo empieza, cómo termina, mostraron a I y C cuando ella queda sola, cuando Calipso lo retiene, cuando Circe lo embruja con esas yerbas, los convierte en animales, cuando él llega a la isla de... bueno muy fiel... Esa parte que cómo que no me gusta, la que tú dijiste ese Romanticismo como tan ahí de cortarme las venas no, no me parece como... y a ellos cómo que tampoco les llama como mucho la atención.

M: en tu experiencia qué forma de evaluación, aunque has nombrado algunas cosas de que los ponías a hacer unos trabajos a leer por capítulos y a recrear las obras literarias, pero que otras formas de evaluación, cómo evaluabas tú estas lecturas literarias...

Cuando yo socializaba, por decir el contenido del libro por capítulos siempre hacía una **evaluación escrita**, ¡ya! Entonces yo de cada capítulo sacaba dos o tres preguntas y por ejemplo para saber ellos si tenían la coherencia, la secuencia... **(FE1)**

M: Si habían leído

I-1: **No tanto si habían leído, sino si habían comprendido y si habían puesto atención a lo que los compañeros habían expuesto (FE3)**. Si los compañeros leyeron el capítulo No.1 entonces los demás compañeros tenían que prestar atención a lo que decían, pero yo no hacía la evaluación de acuerdo al libro sino acorde a lo que exponían los compañeros, como en un lenguaje más apropiado para ellos, pero si por ejemplo yo sacaba un fragmento del texto y lo ponía a evaluar entonces ya era de acuerdo a lo que significara una forma de interpretación de la lectura. Y hay otra forma que yo evaluaba mucho era por ejemplo recrear la obra: póngale otro fin diferente. Yo les decía hágala según su criterio “¿cómo cree que para usted podría haber terminado la obra?” Pues sí y chévere porque es también ver la capacidad de producción escrita de ellos

BLOQUE C RESPUESTA DE LOS Y LAS ESTUDIANTES

M: mira ya como una última parte, aunque tú ya lo has nombrado, es la respuesta de los estudiantes, qué tipo de acogida, los rechazos que ves en las lecturas, cuál es el tipo de trabajo que más les gusta con las lecturas, si disfrutan, ¡qué aprenden! ellos de estas obras, les gusta las novelas, o sea si ese género les gusta

I-1: A ver qué rechazan ellos, **a veces ellos rechazan es como el hecho de que se ¡imponga! La imposición (R4) de una obra determinada y de un autor que como que nadie conoce (RL3)**, ¿sí?, por ejemplo, a ver te comento yo nunca me había leído *A la diestra de Dios padre*, siempre me llamó la atención y una vez con Enrique Buenaventura fuimos a ver... al TEC, me fui a ver *A la diestra de Dios padre*, pero como yo nunca la leí de pronto me costó difícil entender y como el teatro es muy difícil de entender, para mí es algo como que requiere mucha atención, mucho conocimiento, para mí, yo lo vi y me pareció excelente la producción y dije algún día me tendré que leer *A la diestra de Dios padre*, se me presentó la oportunidad y me prestaron el libro de leerme los cuentos de Tomás Carrasquilla; cuando yo me leí ese cuento no, me pareció ¡espectacular!, o sea la maravilla la forma con el lenguaje, ese lenguaje tan coloquial que él maneja, como tan del pueblo, como tan de allá, como que, sí como que el tipo como se la juega a la muerte... es algo que uno le causa como gracia. Los muchachos estuvieron leyendo una obra de él y en estos días estaban haciendo un resumen... *Frutos de mi tierra*. La profesora les dijo “háganme el resumen y me hacen un dibujo como describen allá al personaje Frutos”... Pero lo muchachos ahora, a ellos como la parte del Romanticismo muy poquito no les gusta, la parte Épica tiene que tener una buena motivación, entonces si tú te les metes por el lado del conocimiento de mitología de conocer de un bagaje cultural para ellos, lo hacen, lo leen, eh, eh, veo que a muchos no les gusta la ciencia ficción, **porque ellos dicen que eso es mentira (R1)**, a muchos, pero a otros sí les llama la atención, no sé, eso como.. encuentra uno grupos con diferentes gustos. ¿Qué más sería?

M: En tu experiencia como profesora de lengua de literatura ¿cuándo está frente a un lector competente? O sea, tú cuándo dices este lector es un buen lector?

I-1: **(LC2)** Cuando es capaz, para mí, **cuando es capaz de retomar esa lectura y por ejemplo asociarlo con la situación que en este momento se esté viviendo en el país, en cualquier lugar del mundo.** Por decirte algo, yo te comenté que en octavo leyeron ese libro sobre la masacre de las bananeras y muchos me dijeron “no ha cambiado nada la historia, está más maquillada” Entonces yo les dije “¿cómo así? Dígamelo en palabras más castizas que yo la pueda entender” “Profe, la guerrilla hacen masacres, los paramilitares hacen masacres. El pueblo es el más afectado porque las bananeras se las vendieron a una compañía norteamericana” Entonces como yo les hablo tanto de esa parte de digamos lo que es el hecho de tener sentido de pertenencia por lo nuestro. Para mí es competente cuando es capaz de llevar lo que ha leído en forma crítica a **contextualizarlo (TL2)** en lo que él vive, en lo que está en este momento viviendo. Cuando leyeron *Corazón* hay un capítulo en donde... el capítulo se llama “Mi madre o tu madre”, y entonces el papá le escribe una carta al hijo, le dice: “recuerda que tu madre te dio la vida...” entonces por ejemplo cuando ellos leyeron eso muchos lloraron, la competencia no es que ellos llorarán sino que ellos dicen “es que tiene toda la razón, uno con la mamá es tan injusto y es la mamá la que nos cuida, la aquellos entonces también se hayan por **el sentido de los valores. ¿Qué te enseña el libro? Entonces creo yo que es la forma (LC2)**

M: Mira, tú has visto que a ellos les gusta este tipo de literatura que algunos llaman sicaresca, de sicarios...

I-1: ¡Les encanta!, **les encanta** por ejemplo *Rosario Tijeras*, les encanta *Si tetas no hay paraíso*, *El cartel de los sapos*, *El capo*. Pero ¿por qué? **Porque como primero la vieron**, o sea se la metieron en imágenes televisivas, en donde mucho de los estudiantes se apropiaron de ese personaje “yo soy el capo, yo soy el que mando” **(LJ3)**

M: Una última cosa. Tú crees que estas nuevas tecnologías se pueden utilizar en la formación de lectores de literatura

I-1: Claro, es positivo, pero si tú le das una adecuada orientación

M: Tú como formadora no rechazas estas tecnologías

I-1: No, para mí el hecho de que se maneje tecnología... por ejemplo cuando era el DVD a veces en el colegio compraban la colección de cuentitos, que *Don Quijote*, que... por ejemplo, sí por ese estilo, obras más acordes a lo que uno está viendo en el tema. **Yo digo que hay que darle una herramienta, un manejo adecuado y meterse por el lado que a ellos les gusta (A2).** A ver te explico. Yo en este momento oriento español, cuando estudiaste y ahora sabes de lo que es la literatura en la edad media, la edad media es el tema más cansón para darlo en Sociales, pero a ellos les encantó porque yo les dije “no es que mire la edad media, que esto que aquello” Entonces a ellos les da risa porque yo les hablo en ese sentido, ellos dicen que yo soy muy cruda para hablar. Entonces en la parte de literatura cuando vimos la edad media, cuando a mí me tocó yo decía literatura medieval ¡ah no! Por ahí está el *Cid Campeador*, que está *Don Quijote*, que pues el Renacimiento, que no quién entiende eso. Entonces a veces uno dice y si lo recreamos. Una vez apareció un libro un PBI, que para cada grado había uno. En uno de tercero o cuarto aparecía dizque el Quijote moderno o el Sancho moderno, entonces montamos una obra de teatro. **A mí me gusta más ponerlos a escribir que interpreten una lectura, estoy más de acuerdo con eso, porque cuando tú los enseñas a escribir son más críticos, es una parte más centrada en la crítica, es me parece a mí que es la mejor herramienta (TL5)**

M: Bueno, muchas gracias

ENTREVISTA INFORMANTE P2

Abril 10 de 2012

Colegio Multipropósito

BLOQUE 1 “BIOGRAFÍA LECTORA”

M: Las primeras preguntas de esta entrevista tienen que ver con su biografía lectora. Me interesa saber su experiencia, por ejemplo ¿dónde, cómo aprendió a leer? ¿Qué personas fueron importantes en este proceso? ¿Las lecturas que acogió con más amor o las lecturas que rechazó? Bueno, empecemos como primero conversando sobre los primeros aspectos

I-2: Bueno yo pues me considero muy buena lectora, creo que esa es una de las cosas que me definen. Yo aprendí a leer antes del colegio, aprendí a leer en la casa con las cosas de los periódicos, cuando llegué al colegio yo ya leía, leía... sobre todo lo que me interesaba eran como las historias, me gustaban mucho las historias, entonces yo llegué al colegio leyendo **(AL2)**. En el colegio mi experiencia con la lectura fue muy triste al principio porque eh la yo... era un colegio de monjas y la monja lo primero que nos pide es llevar un cuento y mi mamá y yo escogimos un cuento en el comercio, y después el cuento se perdió, y entonces yo pasé casi seis años de mi vida escolar en el mismo colegio, la monja se fue y siempre pase preguntando por ella y que había pasado con el cuento. Eso fue una cosa que me marcó mucho porque yo si había generado con el cuento una cosa una cosa pues como muy afectiva, que siempre ha pasado con los libros. Fui muy buena lectora y pues rápidamente leí, por ejemplo en mi niñez, cosas como *Corazón* de Amicis **(LS1.1)**, leí a Neruda, leí muy niña no *La cabaña del tío Tom* que me marcó pues muchísimo, me gustaba mucho leer... bueno leí después *La Vorágine* sí, y luego por mi vida pasé a vivir... yo vivía con mi mamá y ella vivía en un jardín infantil **(PI1)** y yo vivía allí. Y empezaron a llegar revistas *Vanidades* con Corín Tellado y eso cambió totalmente ya olvidé *La cabaña del tío Tom* a los clásicos y me dediqué yo creo que por dos o tres años a leer a **Corín Tellado**, hasta que un día llegué a la conclusión de que todo terminaba igual de que ya no me gustaba de que los personajes no pues que eran muy planos y que eso ya no me gustaba mucho **(CH)**. Leí a Corín Tellado y aprendí a leer las fotonovelas también de Corín Tellado o sea yo leí las fotonovelas, pero en el colegio habían unos planes de lectura entonces yo me acercaba como a eso, después descubro el terror y ese sí fue un descubrimiento pues con *Edgar Allan Poe*, *Lovecraft*, yo leí primero... **(LO)**

M: ¿Todo esto era en el colegio? Fotonovelas, Corín Tellado

I-2: Cuando estaba en la época del colegio, pero lo leía en la casa. El terror si lo encuentro en el colegio, el terror si llega en el colegio. Otra cosa que hay que decir de mi vida como lectora es los cuentos de **Melissa Sierra** narrados, no eran leídos, narrados a la una de la tarde en la Voz del Valle. Esos cuentos de Melissa Sierra eran narrados los cuentos tradicionales de los hermanos Grimm, la vida de Dominico, La Cenicienta... **(AL4)**

M: Un cuento que me encantó El pájaro azul

I-2: Había también los mitos griegos, y el formato del programa era un cuento narrado, luego venían otros cuentos más cortos, fábulas y luego venía música. Pues eso me acompañó muchísimo y la otra cosa eran los boleros, las canciones, los boleros porque contaban historias. **La radio fue muy importante para mí como en la formación como lectora (LS1.4)**, porque había por ejemplo eso de los cuentos de la una más adelante las radionovelas: *Arandú*, *Calimán*, *hey La ley contra el hampa*... entonces yo era asidua de todo ese mundo y era por las historias; los corridos mexicanos, eh las canciones de salsa que contaban historias las de Rubén Blades, de lo de Henry Fiol **(LS1.3)**, **eso cuenta historias, tango, yo casi que era una cosa por las historias contadas y no importaba mucho el formato (LO)**, si era una canción entonces yo me leía la canción, la leía la copiaba, además porque la cosa con la literatura era si me gustaba *Corazón* y me gustaba una de sus historias la copiaba buscaba y todavía... por ejemplo a mí me gusta un autor y busco el otro libro y busco el otro libro y busco el otro libro sí, me leo la biografía, lo agoto; y de pronto es eso un poco desde la niñez yo escribía la canción, buscaba, con los recursos que teníamos para adentrarse como en ese mundo. Si después ya en la adolescencia el terror, *Papillon* ese texto de *Papillon* fue muy chévere en la adolescencia, la poesía y creo que soy en este momento soy una lectora asidua, no me leo solamente lo que pongo a leer a los muchachos, o sea yo leo mucho

M: ¿Tienes una preferencia por la narrativa?

I-2: **La narrativa y ahora la narrativa con evocación histórica**, sí ahora es como la líneas... aunque la línea fantástica también. Después de este período llego *El señor de los anillos* como a los catorce o

quince años, eso fue para mí un descubrimiento pues que volví a revivir cuando llega otra vez el boom de las películas y todo. Lo que pasa es que mi familia por parte de papá es una familia bogotana muy tradicional y muy acomodada, entonces cuando yo iba a Bogotá ellos tenían una biblioteca en su casa, entonces yo pasaba horas enteras en su biblioteca leyendo. Tenían los clásicos de los hermanos Grimm en tapa dura, tener eso era para mí una cosa maravillosa y ahí descubrí *El señor de los anillos*. Ya luego cuando llego a décimo y a once, los rusos... ese fue otro período pues... **León, Dostoievsky**, esas, pero también por la cosa mística y religiosa entonces eso me atrapó muchísimo *Resurrección, Ana Karenina*, toda esa es la obra de él, *La guerra y la paz* y yo leía mucho muchísimo pues leerse a los rusos entre décimo y once. Dostoievsky también me encantaba, **Herman Hesse**

M: Pero fue una generación que leímos lo mismo a ciertas edades, no había internet...

I-2; Bueno, y pasaba mucho tiempo en la biblioteca de los colegios, o sea porque el colegio tenía biblioteca tanto el colegio de monjas como el Americano donde estudié había bibliotecas, y en el Americano había hora de biblioteca entonces uno iba a leer a la biblioteca y yo todavía me acuerdo que había unos libros en la Consolación, habían unos textos de la Expedición Botánica con ilustraciones, eso me parecía maravilloso. Alguna vez yo leí una cosa que me llamó muchísimo la atención y siempre pensaba tengo que volver a encontrar ese texto y era una descripción de alguien que iba entrando al Valle del Cauca por las lomas como un arriero y yo la leí en el bachillerato, pero no me acordaba de donde era esa descripción y ¡claro! yo ya entre a hacer literatura y todo cuando leo una vez *María* y Efraín contando. Además porque era, seguramente, muy fácil de haber encontrado de dónde era esa descripción, yo siempre la recordaba pero no imaginaba que era tan fácil como coger *María* y leérmela y ahí estaba la descripción de la entrada al valle del Cauca.

M: Y o sea en todas esas lecturas hay alguna algún tipo de lectura ¿que tú hayas rechazado o qué rechaces?, que digamos hay no ¿esa no!

I-2: Pues hay muchos textos que yo... hay novelas y me las empiezo a leer y no, pero no... no una temática en particular no, de pronto no es la temática si no que bueno, si hay una temática en particular, yo tengo mucho, pues también por la formación, por los libros de superación y de recetas, eso pues de que las cuatro leyes para llegar a ser exitosos, como conseguir... como esa psicología barata y eso yo lo rechazo de plano, eh me parece que son textos que te quieren decir como la fórmula para vivir y mostrar un mundo muy pequeño, muy reducido, **entonces me cuidó mucho de leer eso con los estudiantes.**

(LR1.1) (LR1.2) Uf pero en lo demás no, de los últimos así que he descubierto de unos años para acá Pérez Reverte **(LS1.1)**. Si yo soy fanática de la saga completa me la leí de Pérez Reverte, lo he trabajado con estudiantes lo del *Capitán Ala Triste*, pero me he leído otras cosas *Territorio Comanche, La reina del sur*, como las otras novelas y él como personaje, incluso él escribe en algunos periódicos en España, él tiene un blog y me ¡encanta pues! me parece que es un personaje muy interesante y un escritor pues muy chévere.

M: Mira, la escuela, los colegios donde tú estudiaste, te dieron la formación digamos en género del terror, tú crees que sí te ayudó a formarte como lectora y como profesora, porque por ejemplo tú has mencionado los colegios, pero tú no eres normalista

I-2: Haber, yo soy profesora porque yo me crie en un jardín infantil, o sea yo siempre quise ser profesora desde muy niña, y mi mamá trabajaba en un jardín infantil y yo me crie en ese jardín infantil, y ahí hacían cursos y entonces yo llegaba y yo me leía los libros que había, los libros de psicología infantil, como... de literatura infantil pues todo me los leía y leía las enciclopedias, en mi casa por ejemplo estaba la enciclopedia *Temática* y la de *Mis primeros conocimientos*, que creo que estaba en la casa de todos nosotros y yo te puedo decir con exactitud en qué tomo hay qué, sí porque creo que hasta el índice de la enciclopedia me lo leí, es decir es como una fijación con una etapa de mí como **lectora en que todo lo leí**

(LO), todo absolutamente todo, ya uno se va volviendo más selectivo, pues ya no me leo una enciclopedia, si es decir ya... pero claro

M: Entonces estos colegios como el Americano por ejemplo donde tú estudiaste, te dieron...

I-2: Yo tuve **un docente en décimo (PI3)** y once que **fue definitivo**, que trabajó mucho desde la literatura, entonces y... yo creo que lo definitivo fue que él tuvo un plan lector y la selección que él hizo fue muy interesante y entonces, por ejemplo en un grado once leímos *Antígona*, leímos *Muerte en Venecia*, leímos *La Metamorfosis*, y no estoy segura si ya en ese momento solamente con que el profesor mencionará algún libro yo ya me lo leía o ese fue de tarea, pero estos tres libros estoy segura. Y eran más o menos tres o cuatro libros con él para el año, y para mí eso fue muy chévere y hacer los

trabajos sobre el libro, entonces me gustaba mucho, los contextualizaba y todo eso, **pero la otra cosa es que él era él era cinéfilo (PI3)** o sea que era de la gente que tenía los **cine clubes**, entonces estaba en esa época el cine club del Cuarto del Búho y el cine club de Cine Ojo y toda esta cosa de los cine clubes y había mucha cosa de cine y literatura, y entonces uno rápidamente se enganchaba, entonces por ejemplo, Edgar Allan Poe si fue creo que ese es otro texto que él nos pone a leer, un cuento de Edgar Allan Poe y yo hay si quedo... me gusta mucho entonces, y lo otro es el **Círculo de Lectores**, la revista del Círculo de Lectores, cuando ya mi mamá identifica que me gusta leer, aunque ella tiene muy pocos recursos, ella se inscribe en el Círculo de Lectores y claro la revista con el catálogo de los libros y con la posibilidad de adquirir un libro allí, entonces pues uno compraba libros y eso pues le permitía a uno leer. Yo no sé si todavía existe el Círculo de Lectores o ¿no?, pero ya uno va a la Atenas o a la Antigua Atenas, ya no va al Círculo de Lectores, entonces eso fue como definitivo para uno saber. Entonces cuando uno empieza a identificar que es lector, empieza pues a ir a los mismos círculos a las misma librería, aun estando en el bachillerato hace todo el recorrido para conseguir los textos que quiere leer; **y lo otro son las bibliotecas también** fueron definitivas, en los dos colegias habían unas bibliotecas que digamos que tenían los grandes clásicos, entonces yo leí los clásicos en el bachillerato porque estaban en la biblioteca. En el Americano había una cosa **del Quijote enorme**, un libro pues con ilustraciones y todo, y yo no sé qué pasó pero la bibliotecaria me lo prestó para la casa, entonces pues yo me sentía, pues de poder leer en un libro con ilustraciones de Doré ¡grande! más grande que todos los libros leerme el Quijote, pues a mí me parecía que yo era privilegiada. ¡Eso sí! marcó... y lo otro era la docencia, entonces yo rápidamente salí a estudiar literatura, luego estudié pre escolar, volví nuevamente a literatura y terminé, **y pues yo nunca consideré ser otra cosa que maestra (ELD1) (ELD3)**

BLOQUE 2 “LECTURA LITERARIA”

M: Mira, exactamente... centrémonos y ¿por qué eres profesora? aunque uno aquí no es profesor de literatura pero veo que eso te acompaña en la vida, uno como profesor de lenguaje o de lengua castellana no más, hubo una época en que decía de lengua y literatura, no sé si ahora...

I-2: **Ahora es de Lengua Castellana y hay uno se tiene que mover como en cuatro ámbitos distintos**, el que tiene que ver con la parte de comunicación, de producción e interpretación textual que hay tiene que ver todo lo de la tipología textual y todo esto y la escritura, escritura de textos informativos, bueno narrativo, ve argumentativos toda esta parte, nos tenemos que mover en lo que tiene que ver con otros sistemas simbólicos con toda la parte del cine del lenguajes no verbales, y el la ética de la comunicación, y hay otro eje que es la literatura que es donde está la parte como de la estética, entonces es como la cosa bueno como articular todo eso para...

M: Y tú o sea a estas alturas de tu vida y de tu vida profesional ¿por qué crees que decidiste ser profesora de eso? Tú me has hablado que has sido profesora... me imagino que has sido profesora de preescolar...

I-2: He sido profesora de primaria de pre escolar...

M: ya estás más definida

I-2: sí, yo creo que de Lengua Castellana, porque es lo que me gusta, porque creo que hay **soy más competente (S1)**. Y el lenguaje pues es una cosa es un eje que atraviesa todo, una cosa transversal, eh porque **la literatura también transforma la vida**, yo creo que eso... yo estaba en estos días con Julián de eso, yo le decía... hablamos de que a que ciudad queríamos ir, entonces yo le decía no pero es que ya ninguna ciudad es lo que es, nosotros somos soñadores, nosotros tenemos la imagen de las ciudades por la literatura, pero ya las ciudades son simplemente un decorado de cada cosa, entonces yo le decía mira yo pasé por Aracataca y eso no es Macondo, y si yo voy a Buenos Aires eso no es la ciudad de Borges, hay no está el mundo de Borges y si vamos a... no, no hay no están esos mundos, pero la literatura te ha permitido hacer esos viajes y de alguna manera te transforma y yo creo que el arte el arte tiene la posibilidad de transformar. Mira yo veía con los pelados de la modalidad, antes de salir el viernes, pues es una película, pero yo creo que está muy ligado no, veían *Los siete samuráis* de... ¡Akira Kurosawa!, entonces estos muchachos ya han tenido formación en cómo poner la cámara, la cosa de la imagen y todo, y esto empieza en blanco y negro, entonces primero esto es en blanco y negro bueno, y entonces la cosa empezó y empezaron a reirse porque los empezaron a ver hacer gestos teatrales, dos minutos después los pelados cautivados por la historia y luego me decían “profé pero vio los planos, la fotografía que hace, es que él deja la cámara quieta y se ve la casa, el fondo y todo, tan bonito” **Entonces yo pienso que cuando un muchacho es capaz de poder ver las cosas así, después de un proceso de formación, ahí hay un trabajo, ahí... eso es el fruto de un trabajo, pues yo creo que es transformador ¿no?, el arte**

y la literatura es transformadora, cuando un muchacho puede leer otras cosas, saber que existen otros mundos, que no es solamente lo que viven aquí, pues eso es transformación y yo creo en la fuerza transformadora del arte ¿no? y de la literatura y pues de la educación (OFL3), pero el arte me parece que, así como la gente habla ahora de que hay que seducir a los estudiantes o todo ese discurso de la superación y todo eso, yo creo que lo que puede seducir es el arte, que definitivamente allí hay yo... uno ve aquí se han hecho cosas con los muchachos y uno ve que ¡sí! que el arte tiene un poder transformador y logra como llegar al espíritu. Es eso, yo creo que en este momento de mi vida no voy a cambiar trabajo, yo me siento bien y le sirve a uno mucho el bagaje de lo que uno ha leído; por ejemplo, el año pasado yo les decía, les decía, les proponía a un grupo “vamos a escribir todas las anécdotas de todo lo que fuimos en la escuela, de lo que hemos vivido” Entonces me traje *Corazón ¿no?* porque ahí hay anécdotas de vida de colegio, *Confieso que he vivido* de Neruda, eh en *Las cenizas de Ángela* hay cosas de no... entonces como... **Y yo pienso que cuando uno es lector, uno tiene un bagaje que es muy difícil para alguien que no sea lector y sea profesor de lengua castellana (S1)**, pues que hay, no todos tienen que ser... pero para uno... y digamos que logra enganchar, que la literatura engancha, que todavía puede apasionar a la gente, yo sigo creyendo en eso, sobre todo aún ahora con los computadores todavía hay gente que se apasiona con la literatura, está vigente.

M: Mira pues ahora que mencionas a los estudiantes, vamos a pasar a lo que he denominado la parte de la lectura o la formación literaria que tú das, vamos a hablar un poquito ya que me interesa mucho, pues mi trabajo se refiere a la mediación que hacen ustedes en la consolidación de lo que se llaman los repertorios lectores de los estudiantes...

I-2: ¿Cómo lo planes de lectura?

M: No, los repertorios lectores se refieren... o sea un lector, cualquier lector, el más avezado, el que nunca ha leído nada, para lograr leer algo tiene que compartir unos mínimos con lo que va a leer, conocer la lengua, o sea entre más... a eso... pues algunos autores lo han llamado repertorios, ¿no cierto?, bueno de distintas maneras, bueno compartimos unos repertorios mínimos que me permiten que yo acceda y que yo lea, que me guste esta lectura y hasta que la rechace, pero que sea capaz de leerla, pero yo estoy mirando un poco cómo forman a sus estudiantes en eso, entonces algo que es muy polémico, discutido y todo eso es sobre el canon, el canon escolar de lecturas. Entonces ¿cuáles son como los... o sea, a ver cuéntame un poquito...

I-2: ¿Los criterios?

M: los criterios, ¿ustedes tienen un canon que viene desde el Ministerio, viene desde la institución, bueno o la autonomía sigue funcionando todavía a ese nivel, bueno...?

I-2: Yo le decía hoy a la coordinadora “nosotros tenemos casi por cada grupo por cada nivel, tenemos una acervo de libros para leer con los muchachos, ¿cuáles han sido los criterios? Pues los criterios a veces son acordados con las compañeras de Lengua Castellana, y a veces no, acordamos pidamos tales libros. **Con que criterios los pedimos, pues yo pienso que prima mucho el criterio de la tradición, sí, entonces los clásicos (CL4)**, lo que antes se leía para octavo, lo que antes se leía para noveno para décimo, para once, pero entonces ya hay otras ofertas, las editoriales hacen una oferta bastante amplia y pues empiezan ya también las consideraciones de cada uno de los docentes del área de su experiencia lectora, entonces ahí hay quienes consideran que por ejemplo leer libros de superación con los muchachos es muy importante y entonces se compra un libro de superación dentro del plan lector de lo que debería ser literatura, sí, eh en otros momentos se compran las cosas teniendo en cuenta, por ejemplo lo que ofrece Norma o lo que ofrece Alfaguara que tienen pues unos acervos y que tienen unas muy buenas ofertas de literatura juvenil. **Eh, yo personalmente mi primer criterio es lo clásico (CL4), yo si soy de la consideración de que el muchacho si no se lo lee aquí en el colegio, difícilmente se lo va a leer después, ¿sí?, ahora clásico no quiere decir que yo... que es el *Quijote* o que no, me gusta mucho por ejemplo, que lean aventuras de la selva los de sexto, yo como que tengo ahí ya como que una cosa, en sexto y séptimo me gusta que lean mucho aventuras y algo que tenga que ver con lo fantástico, con aventuras, con historias de niños; en octavo y noveno me gusta mucho la franja... no la franja amarilla no... la colección La otra orilla de Norma, porque trae historias de jóvenes y de jóvenes que viven situaciones pues que tiene que ver como problemáticas muy similares a las que viven nuestros estudiantes, entonces me gusta, me gusta como esa... pero no me gusta, por ejemplo que los tres o cuatro libros que se lean en un año sean justamente de lo mismo, prefiero... me gusta que de pronto lean un clásico, que lean algo de literatura colombiana, latinoamericana, eh y como**

que haya la posibilidad de leer esos otros textos (CL1) (CL2). Cuando he trabajado en privado y tengo la posibilidad de yo de escoger, entonces ya el criterio es lo clásico, cosas contemporáneas, pero de muy buen nivel. Por ejemplo, en un once alguna vez leí a Saramago, *El ensayo de la ceguera*, en un décimo leí *EL capitán Ala Triste*, la primera novela porque me permitía ilustrar todo el mundo del Siglo de Oro, entonces a partir de ahí leímos otros textos, invitamos como otros textos al aula, pero el texto central fue *EL capitán Ala Triste*, con ese grupo de once leímos también ensayos de William Ospina, leímos *América Mestiza*, leíamos algo de esta chilena de Isabel Allende, pero pero yo... **me gusta más como más heterogénea la cosa (CL2), preferiría por ejemplo que la *Odisea*, los mitos griegos y todo lo lean los niños en sexto o en séptimo, porque me parece que la aventura allí es muy chévere; me gusta mucho que lean terror, pienso que con el terror uno eso... en términos de promoción de lectura uno con el terror (LJ1) “entra a matar”, eso los muchachos... yo he tenido experiencias en que los pelados no quieren parar de leer, los papás me llaman y me dicen “no puede dormir, ¿qué vamos a hacer? ¿Cómo es posible que le ponga a leer eso? Se quedó toda la noche leyendo y se amaneció” Por cierto, a mí eso me encanta porque ahí un como que agarra ¿no? (LJ1)**

M: Por ejemplo, en terror qué títulos específicos o qué tradición...

I-2: hay una colección de Alfaguara que se llama *Antología de textos de terror* y allí hay como varios autores, a mí me gusta mucho Lovecraft, uf, y Edgar Allan Poe, no recuerdo en este momento cual otro... hay uno el de la novela de *Resplandor*, claro que eso está pues... se me escapa el nombre ahora, pero pues no es como para ponerlos a leer a estos muchachos. Hay unas antologías, hay una antología que hace... el director de cine... este de *Los cuervos*... ¡Hitchcock! hace una antología de terror, yo la tengo, entonces ahí hay varios cuentos, **con el terror me gusta más el cuento porque** es que... no para mí, yo me leo completa la novela de terror, no hay...pero los muchachos pienso que ahí hay que ir como... (LJ1)

M: dosificando

I-2: dosificando porque si es un género muy...

M: entonces lo que tú me dices para construir el canon tienes toda la libertad, digamos...

I-2: sí, aquí tenemos toda la libertad. Lo difícil es ponernos a veces de acuerdo... tenemos toda la libertad para escoger, el problema aquí no es para escoger, **el problema es para comprar o para conseguir el texto ¿sí?** entonces por ejemplo, aquí el colegio eh por política institucional, porque la rectora lo considera importante dentro del presupuesto del colegio, entonces permite que tengamos un acervo interesante de libros, pero por ejemplo que aquí le podamos pedir a los muchachos libros, no, y el nivel económico... y ellos si no lo consideran una prioridad...

M: porque el celular lo consiguen

I-2: **sí, entonces no lo consideran una prioridad, entonces no hay poder humano, entonces la relación de los muchachos termina siendo mucho con la fotocopia.** Entonces, por ejemplo ese de Marguerite Yourcenar eso lo escogí yo, *Cuentos orientales* para leerlo con once o con décimo, y eso es lo que podemos leer, entonces tenemos veinte libros en... cursos a veces de cuarenta estudiantes, entonces pues sacamos algunas fotocopias, pero a mí me preocupa mucho, en este momento hay una preocupación mía, muy personal y es que el muchacho no está teniendo el contacto con esto...

M: con las obras

I-2: si no con las hojas de las fotocopias

M: O sea y son muchachos que pueden acceder a internet desde sus casas para leer los libros, también

I-2: Ellos pueden acceder a internet

M: ¿ustedes piensan en ese tipo de recursos?

I-2: con algunos resulta, lo hacen... la mayoría tienen acceso a internet con seguridad, a Facebook, a todas estas cosas, pero es muy difícil, no. Ahora, hay una biblioteca en el barrio y hay niños lectores en el colegio, hay niños lectores, niños que incluso te están diciendo “es que llegó a la biblioteca tal libro, yo ya me lo leí, por qué nosotros no leemos tal libro que... ¿sí?” Este curso por ejemplo, el año pasado teníamos *Cien años de soledad* en el canon, que yo, yo no estuve de acuerdo, me parecía muy grande, pero lo compraron, entonces teníamos veinte *Cien años de soledad*, ¿qué hacemos con veinte? Pues leerlo, lo leyeron, la maestra lo leyó, yo me “quito el sombrero”, Beatriz lo leyó todo el texto, entonces

estos muchachos cuando empezamos el año entonces les dije “bueno, ¿qué vamos a leer?” entonces algunos me decían: “sí porque el año pasado leímos *Cien años de soledad* y nos gustó mucho y lo leímos en clase, entonces ¿cuál es el libro que vamos a leer este año?” **Entonces ya sí hay un trabajo**

M: *Entonces eso te quería preguntar, institucionalmente hay un trabajo colectivo, de...*

I-2: No, de algunos maestros en particular, pero no hay trabajo...

M: *Pero ¿tienen un departamento de Lengua Castellana?*

I-2: Sí y tenemos un acervo de libros pero que haya como...

M: *una política digamos...*

I-2: No, no... algunas de nosotras pues sí nos gusta la literatura, pero no hay como un programa lector institucionalizado no, pero yo si más o menos hago la cuenta y los muchachos han leído en los años, uno o dos libros cada año.

M: *Mira eso te quería preguntar, tú como ves o sea de todas esas obras cuáles son las obras literarias que ellos han recibido con más gusto y satisfacción, y cuáles ellos no es que no... por mucha pirueta que se haga, no*

I-2: Mira, **pero si depende de la pirueta que se haga**, sí, sí (A2). ¿Qué les gusta mucho leer? Les gusta *Por favor vuelve a casa* que es de la Otra Orilla, no recuerdo la autora, pero es la historia de una niña que se va de la casa a los catorce años y la hermanita empieza a contar la historia, y cuenta que su familia está dividida que ella tiene padrastro y la madrastra, el papá se casó con otra y entonces empieza a mostrar un árbol familiar pues, y la descripción de su hogar y todo, entonces ese libro causa... les gusta mucho, **pero yo pienso que más que el libro es el trabajo y lo que haga la maestra con el texto (A2)**, uf, pues porque nadie creería apostar que *Cien años de soledad* les iba a gustar y sin embargo a ellos les gustó, eh yo pensaba que por ejemplo, con el décimo que tenía yo dije “bueno voy a leer entonces la *Odisea*, entonces no conseguí una cosa que se llama, de Vicens Vives, *Las naves negras ante Troya*, y ese texto de *Las naves negras* saqué fotocopias y eso sí más o menos les gustó, pero no es el libro si no unas copias

M: *Y algo que hayan rechazad... como que tú te acuerdes*

I-2: La poesía

M: *Yo tengo más adelante esa pregunta, pero la podemos hacer ahora. Estos muchachos ¿acceden, les gusta, acogen la narrativa?*

I-2: Yo pienso que la... más es también que si uno es un lector de narrativa uno vende más lo que a uno le gusta, pero en términos generales sí, sí, sí. La poesía no mucho, la narrativa me parece que es más cercana.

M: *podemos llamarlo así, ¿cómo que tipo de objetivos, o sea tú que te propones en la formación literaria de tus estudiantes, qué buscas?*

I-2: pues que ellos tengan contacto con la literatura como una como una producción artística de la humanidad, como una cosa como un valor artístico de la humanidad, **que la literatura les permite vivenciar otros mundos, eso me parece muy importante, les permite ver otras cosas, conocer otras realidades y eso les permite tomar distancia de su mundo, cuando ellos pueden ver a través de la literatura otros mundos pues pueden empezar a entender el... y a tomar distancia de las realidades que son muy duras, son muy duras, aquí la realidad de los muchachos es muy dura (OFL3)**, entonces, por ejemplo, yo leo una cosa que les gusta muchísimo, yo creo que es que me gusta mucho a mi, se llama *Negocios de Dick Tracy en Siloé*, ese es como un best seller, yo tengo a veces grupos muy duros y leo todo ese cuento y a partir de ahí contamos historias y ese va muy bien ¿sí?, yo tengo a veces como renuencias pues a lo de la **sicaresca (LJ3)** colombiana, como dice Héctor Abad, pero eso también les gusta mucho, *Rosario Tijeras*, todas estas cosas, pero cuando la televisión saca todas esas versiones, todas esas versiones acomodadas y que son más como una cosa pornográfica de la miseria, yo abandono un poquito como la cosa de leer ese tipo de textos, y leo otras cosas

M: *Y ¿qué tal el Crepúsculo y el Harry Potter? Has visto que tus estudiantes...*

I-2: Yo nunca he leído ni *Harry Potter* ni el *Crepúsculo*, aquí no, en este nivel no

M: *¿Ni ellos comentan?*

I-2: no, pero en el otro colegio, yo trabajaba en un colegio estrato cuatro cinco, allá sí llegaba, pero yo a los muchachos aquí no... más cuando fue *Rosario Tijeras*, la versión televisiva, algunos se acercaron al texto, pero yo pienso que eso hizo más año que bien, ese tipo de literatura como...

M: *¿Qué... cómo evalúas tú ese trabajo que haces, o sea como evalúas a tus estudiantes en lo que tiene que ver con sus lecturas de cuentos y novelas? ¿qué tipo de evaluación... bueno, qué haces en la evaluación?*

I-2: *¿Cuándo les evaluó? Lo que pasa es que yo asumo que el texto literario es como la... me sirve a mi como para, como para engarzar, enganchar al estudiante...*

M: *El texto literario está como en el centro de tu...*

I-2: de mi unidad o mi secuencia didáctica; entonces aquí tengo por ejemplo, *El valle de los cocuyos* (LJ2) y yo bueno, claro, **leo mucho en clase, dejo muy poco para leer en la casa (DL6)**, pero alrededor de esto entonces yo trabajo unos temas que de pronto corresponden a gramática, unos temas que de pronto corresponden a producción textual, otros que corresponde a ética de la comunicación, sobre este libro, o sea este lo uso como el pretexto para producir textos, para leer de otras cosas, eh pero no evaluó por ejemplo, digamos que hacemos talleres de lectura sobre el libro (TL1) y en esos talleres indagamos, bueno, para dónde va el personaje, hagamos la ruta que hizo el personaje para llegar a tal sitio o vamos a pasar a un cómic la historia del personaje, pero más que evaluar si el muchacho sabe que este es el personaje principal o el secundario o ese tipo de cosas no, si no más como mirar que, **que el texto literario sea más para disfrutarlo, para apreciarlo (DL4)**, pero me permite trabajar estos otros conceptos y sobre esos es que yo estoy evaluando, ¿sí?, no evaluando la lectura como tal, el que lo leyó sacó superior y el que no lo leyó no, no; yo no evaluó como así, por hacer como un control de lectura, en un colegio donde yo trabajé sí había que hacer controles de lectura, entonces había que empezar a leerse el texto y sacar como preguntas, un cuestionario pues sobre el control de lectura, no porque todo lo leemos aquí, a veces yo leo en voz alta, ellos van siguiendo, entonces no hay la evaluación para saber si leíste o para saber si apreciaste más o menos el texto, en sí mismo con el texto literario, no; más el texto literario debe ser como el **pretexto (FE2)** para los otros contenidos. Eh, por ejemplo ahorita que leímos algunas cosas de *Naves negras frente a Troya* de la *Iliada*, lo que yo hacía como evaluación de la lectura, fue hacer un texto en que ellos pues empezamos a mirar a Ulises, pues vimos la película, leímos un capítulo de *Naves negras frente a Troya*, entonces decía bueno, pero qué sentido tiene toda esa guerra, no, y empezábamos a mirar la guerra ahora y la guerra entre pandillas, ¿cuáles son los héroes ahora? ¿Qué pasa con las mujeres en esta guerra en Troya y qué pasó con Griselda, con la mamá de Héctor? entonces, bueno vamos a escribir un texto sobre nosotras o desde nuestra realidad en el barrio (FE1), en esas guerras de pandillas, qué pasa con las mujeres, entonces, **cómo traerlo y actualizarlo (TL2) y a partir de ahí producir, pero yo ¿qué evaluó allí? Evaluó que hace un texto argumentativo, que hace unas asociaciones con el texto, que utiliza los recursos que hemos trabajado en el aula, pero no si leyó o no leyó el texto, no.** La literatura es más, en mi caso, es más como un **pretexto**, como algo que me sirve para... (FE3)

BLOQUE 3. RECEPCIÓN LITERARIA

M: *Mira una cosa en cuanto... bueno ahora pasaremos a un tercer bloque de asunto que es lo que tiene que ver más con las respuestas de tus estudiantes a todo este trabajo que haces con ellos, no. O sea ¿Cómo ves tú a tus estudiantes en todas estas dinámicas, en todos estos trabajos, ellos... sí ¿cómo definirías su recepción de las obras literarias, concretamente de los cuentos y las novelas, no? O sea ¿tú qué ves, no una sola cosa, me imagino que son múltiples?*

I-2: Ellos por ejemplo, en grupo dentro del grupo y a nivel oral pues como que es muy difícil como que hagan sus observaciones, **pero cuando uno lee los escritos encuentra uno que tienen, pues que hay muchos elementos de análisis, que actualizan a su realidad mucho las cosas que leen, que si traen a la.. que sí se apropian del lenguaje digamos para hacer un análisis (RL2)**. Había una niña que me decía - en estos días yo traigo un texto de García Márquez que es un texto argumentativo *El cataclismo de Damocles*, entonces lo leemos y tal y les digo yo “y cómo les parece la introducción”- entonces una niña me dice “mira es que García Márquez todos sabemos que pertenece al realismo mágico” entonces ella leyó el año pasado *Cien años de soledad*, investigó y se apropia del lenguaje, entonces empieza a hacer la... como toda la apropiación de eso. **Allí uno encuentra que ¡claro! se apropian de las cosas (RL1)**, mmm que se podría leer mucho más, que podríamos trabajar mucha más literatura, y que

tendríamos seguramente muchachos más críticos y que hacen mucha más eh... pues que tienen muchos más elementos para abordar y para abordar digamos su crítica sobre algún texto, pero se lee yo creo muy poco, y aquí se lee muy poco porque es que la contingencia para leerse cada libro es... hay que buscarlo, que lo tengamos dentro de los libros que tenemos, que no hay una regularidad, ¿sí?, a veces hay bastantes como cortes, entonces volver nuevamente a leer... ya nos olvidamos de en qué íbamos, no tienen ellos el libro en la casa, la fotocopia pues tiene su dificultad, **pero yo digo que dadas las condiciones ahí leen, algunas cosas, pero que se podría leer mucho más.**

M: ¿Tú tienes algún estudiante o grupo que recuerdes especialmente por su...?

I-2: Claro, claro, yo tengo niños... por ejemplo, yo tuve alguna vez los que están ahora... ellos están como en décimo en la mañana y ahí había niños lectores, y alguna vez yo tenía aquí en la biblioteca había mucho libro de Torre amarilla, Torre verde, y yo me traje cuarenta libros, entonces vamos a hacer, uf vamos a hacer, les dije yo “semanalmente una hora de lectura... (Suena el timbre, detenemos la entrevista)

M: Entonces retomamos, estamos hablando sobre la recepción de los estudiantes, exactamente es lo que trabajo, la recepción de los estudiantes frente a la literatura

I-2: Yo creo que tengo estudiantes que han descubierto la literatura conmigo

M: Ah, eso

I-2: **Y que se han “encarretado”, eh, creo que... creo que en la manera cómo tú presentas los libros (A2), pues que generalmente hay una buena recepción, pero muy pocos por ejemplo, van más allá, siento que muy pocos.**

M: Por qué no profundizamos un poquito. ¿Cómo presentas tú un libro, por ejemplo, alguno de esos... digamos una experiencia concreta?

I-2: Pues por ejemplo, yo eh, yo llego con el libro, les hablo acerca de qué trata, por ejemplo, lo de *El capitán Alatraste*, yo les muestro el libro, accedemos a la página de la web de Pérez Reverte, en que tiene una página sobre el capitán Alatraste, les hablo pues como de ese mundo. Cuando leímos *El ensayo de la ceguera*, a veces busco algún texto de algún crítico o de alguna persona que haya leído el libro y que haga como una crítica como una crítica sobre el texto. Con los niños aquí cuando leemos *Por favor, vuelve a casa*, entonces miramos de qué puede tratar ese libro que se llama *Por favor, vuelve a casa*, leemos la parte de atrás, le gustaría leerlo, como de diferentes formas para presentarlo, **pero a veces tiene uno... como más éxito con los cuentos (LJ1), por ejemplo aquí en el colegio, creo yo, con los muchachos, los cuentos los cuentos son más cortos, cuentan una historia que se resuelve más rápidamente, entonces eso les gusta, entonces ahí yo encuentro que hay mucha más recepción (A1).** Por ejemplo, a un cuento de un escritor venezolano que se llama *Un regalo para Julia* que está en la antología esa de Norma de *Los veinte cuentos latinoamericanos*, y ese cuento me gusta mucho y en los muchachos yo siento que hay muy buena recepción con ese cuento. Eh, algunos cuentos de Rulfo, sí por ejemplo, *Es que somos muy pobres* o *Diles que no me maten*, esos cuentos les gusta, eh. Quiroga, me gusta mucho, y Quiroga pues lo que pasa es que también me gusta mucho como cuentista, entonces *El hombre muerto* o el de la anaconda, como eso les gusta y como tiene un entorno a veces como rural pues la mayoría de los cuentos, eso les gusta a los muchachos de aquí, no como las historias rurales, porque ellos son rurales, ellos vienen de familias campesinas e indígenas del Cauca, y eso les...

M: Y por ejemplo, nuestras generaciones, los jóvenes aunque más en la universidad que gusta tanto Borges y Cortázar, eso a los estudiantes de bachillerato... ¿tú has tenido experiencias con los cuentos de Borges y Cortázar?

I-2: No, no

M: ¿Cómo podrías saber tú si un estudiante tiene una formación literaria, si un estudiante sabe, le gustó, o sea el estudiante da alguna señal?

I-2: Claro, sí claro. Por ejemplo, aquí te piden el libro para llevárselo para la casa. “Profe, préstemelo, préstemelo yo le juro que mañana se lo traigo, para yo terminármelo de leer” Otro hacen... “Ah, eso se parece a tal cosa qué leí” Entonces ahí tú sientes que por ese lado se enganchan, o empiezan a preguntarte qué otra cosa vamos a leer, o sabe uno que están en el Centro Cultural en clubes de lectura, o que están leyendo en el Centro Cultural que queda aquí de la Comuna 20, subiendo para Brisas de Mayo. Entonces ya uno sabe que son muchachos lectores. Yo tuve una experiencia con una niña de grupo que ahora está en... (Interrupción de la entrevista)

M: Hablábamos sobre cuándo estábamos frente a un estudiante que tenga si... tenga como la formación literaria.

I-2: Ya sí, yo estaba diciendo que yo tengo una experiencia que me gustó mucho en sexto, y es que unas niñas querían darle un regalo a otra niña, una compañerita, María, y ellas reunieron una plata y sabían que la niña era lectora, entonces fueron y me gustaron y me dijeron “Jacky, nosotros reunimos la plata para que tú le compres un regalo de cumpleaños a María de parte y reunimos tres mil pesos, para que le compres un libro porque a María le gusta leer” Entonces, por un lado era que ellos identificaban que leía, que le gustaban los libros y que además era bueno y que yo pueda comprar; entonces me pareció una experiencia muy bonita ¡aquí! pues el contexto es muy distinto, también, pues hay muy poca valoración por el libro, por la literatura.

M: Ahora que dices eso, ¿tú ves o te expresan los estudiantes que les gusta cómo les enseñas la literatura y eso, ellos te expresan de alguna manera?

I-2: **Algunas veces, ellos por ejemplo, algunos cuentos algunas cosas, sí, dicen que les gustó, “¿cuándo vamos a leer otro cuento? O ¿Por qué no ha traído nuevamente el libro?” A veces es muy duro y no, no hay como esa empatía**

M: ¿Qué cualidades valoras tú cuando estás en tu clase de literatura, qué valoras tú? La participación...

I-2: sí, de pronto la participación, que haya que haya como algo de interlocución sobre lo que han leído y que te devuelvan alguna interlocución, cómo les ha parecido, qué va a pasar con ese personaje, eso valoro, no.

¿Qué te molesta?

I-2: Pues es muy duro, no, porque ellos de entrada muestran que eso es aburrido, que otra vez vamos a hacer eso, que si como la obligación por hacerlo, eso es un poco molesto, pero uno a veces empieza a leer este... yo pienso que el mensaje a veces de los muchachos, ellos tienen unos mensajes muy agresivos, gestuales, como... pero uno después en otros contextos los oye o hablando de algo que se dijo en la clase o se da uno cuenta que está leyendo otras cosas o alguna vez yo le revisaba un cuaderno a un muchacho y yo les decía “tal escritor o tal sitio” y bueno y pasó la clase y luego **alguna vez recogí los cuadernos y encontré anotado en la página que “ojo buscar tal cosa”, entonces uno dice “¡hay es que lo disimulan muy bien!”**, no, yo pienso que como que me pongo esta coraza y pero algo me está llegando sí, sí.

M: Mira una cosa, algunas veces ellos opinan o tienen un espacio para decir cómo va la clase, bueno, opinan sobre tu clase o compartes tú con ellos cómo les parece que va la clase?

I-2: No, no tienen

M: Y mira ya por último, como por último, si quisieras explicarnos o compartirnos algún tipo de experiencia significativa que estés teniendo en este momento con la literatura y que no hayamos tocado en esta larga entrevista, algo así que este que pienses que es significativo o algún punto, algo que quisieras agregar y todo eso.

I-2: **No sólo que en este momento que la entrevista y la reflexión me hace volver sobre el pensar que como que estoy trabajando mucho más otras cosas que la literatura, en este momento, ¿sí?**, porque, por un lado, pues haciendo como hay... hay tantos frentes como que cubrir con la lengua castellana, **con esta entrevista como que uno ¡hay! como qué espacio le estoy dando real a la literatura** en las tres horas o cuatro horas semanales que tengo con los muchachos para hacer todas las cuatro o cinco cosas a las que hay... a los frentes que hay que mirar, entonces me parece que a veces se trabaja muy poco la cosa del texto literario como tal, ¿sí?, y de pronto eso sí me ha hecho como pensar en la entrevista en eso; que yo trabajo mucho desde lo textual y digamos que esa ha sido como una corriente yo creo aquí en Cali, también con todo lo de la Red, con Gloria Rincón y todo de alguna manera lo que producción textual, no, la producción de textos, eh, yo lo hago entonces por ejemplo, el texto literario a veces lo que yo decía te sirve como un **pretexto** para producir otros textos para ciertas cosas, entonces si me ha dejado como inquieta, un poco inquieta eso; y la otra inquietud es lo del libro en estos sectores, no, el muchacho no tiene acceso al texto como tal, cada vez tenemos más acceso a las fotocopias, y a mí me parece que ahí hay una pérdida.

M: Claro, pero lo que yo te decía...

I-2: por el formato...

M: por lo de las nuevas tecnologías que yo explicaba, fue muy interesante cuando yo analice los datos de los cuestionarios, o sea las nuevas tecnologías, internet, tienen muchas posibilidades de que ellos lean los textos, ya no hay excusa. Hay algo que yo no sé, si tú conoces una página que se llama el libro total punto com, hay yo me estoy volviendo a leer a Madame Bovary, porque ahora como yo estoy haciendo un trabajo sobre la lectura, entonces eh estoy volviendo a leer y ahí están todos los clásicos, especialmente me estoy volviendo a leer a Madame Bovary...

I-2: Creo que me llegó en estos días el link

M: es muy fácil entrar, acceder, te lo leen hasta en audio, entonces buscar esas posi... para que los chicos no tengan excusas, porque ellos "¡hay!, es que no conseguí el libro..." bueno lo que nosotras sabemos. Entonces yo creo que esas nuevas tecnologías, puede ser que ese nuevo formato...

I-2: "encarrete" más la muchacho...

M: nosotros nos familiarizamos con esto, pero nosotros, ahora el mundo ha cambiado mucho en ese aspecto, entonces puede ser que eso también le dé muchas posibilidades, por ejemplo, en el libro total hay palabras que yo no conozco y yo hago clic sobre la palabra y me sale el diccionario, me sale el significado de la palabra. Bueno, terminemos aquí, te agradezco mucho

ENTREVISTA INFORMANTE P3
BLOQUE “BIOGRAFÍA LITERARIA”
Abril 13 de 2012
Colegio Santa Dorotea

BLOQUE 1 “BIOGRAFÍA LECTORA”

M: Hoy es viernes 13, estamos con el profesor Alberto para hacer una tercera entrevista, vamos a empezar un poco preguntándole al profesor sobre su experiencia como docente, cuántos años lleva enseñando, su formación para ser docente, en este momento pues a qué grados enseña, bueno vamos a empezar primero con esas preguntas

I-3: Bueno, primero que todo yo considero que **mi formación se ha iniciado desde el trabajo con grupos sociales**, llamémoslo así, ya que esa interacción que uno tiene con las personas es la que le permite adquirir unas características, que dentro de la forma de ser, considero, debe tener el docente, por lo menos escuchar, tolerar, ser paciente, hacerse entender, sí, entonces hay unas características que de pronto en la medida de que uno comparte con muchas personas y socializa eh empieza a adquirir, entonces yo diría que mi formación inicia desde allí, porque dentro uno de los grupos parroquiales que yo trabajé allí se dictaban unos cursos que a nivel que yo trabajé allí se dictaban unos cursos que a nivel juvenil, digámoslo así, en esos tiempos que eran como unas escuelas de líderes donde a través de niveles de formación las personas iban adquiriendo un conocimiento y no había una evaluación hacia esos cursos si no que uno obtenía la información y en... la interacción era que aprendía más que nada, o sea no había una valoración tuya como líder al final de esos cursos si no que compartías ese tipo de información. Lógicamente estos cursos, estas escuelas están ligadas a la parte religiosa en cuanto se profesan desde el catolicismo en este caso, en mi caso, pero yo diría que desde allí un grupo de boys scouts, donde estuve mucho tiempo también, donde tuve la oportunidad de de compartir y de socializar y de ¡convivir! la palabra no es compartir si no ¡convivir!, diría yo, es muy importante, ¿sí? a la hora de uno optar por la docencia como profesión. Bueno, a partir de allí la Escuela de Estudios Literarios, finalmente que es donde yo encontré mi afinidad con un área específica, que fue la literatura ya de pronto ese hábito de lectura desde muy pequeño lo tenía (ELD4), sí, pero pues ya de pronto eh, cuando uno vive el proceso de pequeño eh desde el cuento infantil (PI1) (LS1.1), sí, eh tiene de pronto esa empatía y esa esa, digámoslo así, afinidad con la literatura, entonces yo primero tuve unos estudios en lenguas extranjeras y allí uno ve unas asignaturas relacionadas como la lingüística, y ve muchas cosas que están dentro de la parte semántica que finalmente fueron las que me convencieron de que de que la literatura era el área que más me fascinaba, y en la medida que empecé a estudiar pues fui adquiriendo, ampliando un poco más el panorama de lo que tiene que ver con la literatura, sin embargo, yo si diría que el nivel de formación que nos ofrecen la Escuela de Estudios Literarios, en este caso la Universidad del Valle, pues no está exactamente orientado hacia lo que la educación básica requiere, ¿no?, pero tampoco uno podría decir que sea absolutamente ajeno, tampoco, no. Pero, pero sí podríamos decir que el nivel de profundidad lógicamente no es el mismo, y que la escuela... la formación básica hoy está en pro de otros objetivos del desarrollo de una habilidades que están relacionadas es entre varias áreas, pues si las estudiantes solamente tuvieran la clase de español que nosotros llamamos comúnmente, si solamente tuvieran esa clase, si tuvieran una intensidad horaria dentro de esta clase pues uno podría decir que haría más eficaces esos conocimientos que que adquieren el nivel superior, pero lo que se trata aquí es de cumplir, en cierta forma, con la orientación hacia el desarrollo de unas competencias básicas que tienen que desarrollar las estudiantes y en esa medida, digámoslo así, no hay una comunión tan eficaz entre lo que uno aprende en la Escuela de Estudios Literarios, ahora lo que está asociado con la pedagogía, por lo menos, pues es muy valioso, sí, por eso tampoco podríamos decir que es absolutamente ajena, entonces básicamente uno se empieza a dar cuenta, en mi caso, que ese conocimiento tiene que eh mediarlo o mediatizarlo entre las necesidades del estudiante, sí, y los las... los deseos del profesor en mi caso, de compartir un hábito como el de la lectura, porque el hecho de que yo de que yo desee de que ellos se acerque a los libros es un deseo más personal, que el de que el... lo que se requiere como tal para aprobar el área básica (DL1), porque el área básica lo que me exige es que las niñas desarrollen unas competencias básicas, independientemente del texto para el que trabaje, bueno.

M: ¿Cuántos años llevas en... como docente?

I-3: Como docente llevo seis años, actualmente... siempre he trabajado en bachillerato y los dos últimos años me he desempeñado en grados décimo y once, porque afortunadamente **he logrado unos resultados**

satisfactorios (S3), ¿sí?, dentro de la labor, entonces he tenido la oportunidad de estar en este colegio en grado décimo y once.

M: Tú hablabas ahora, mencionaste cuándo eras niño ¿no?, las lecturas, pequeño, cuentos infantiles; podrías profundizar un poquito porque... o sea tu biografía lectora, tus recuerdos de cuándo aprendiste a leer, las personas, este tipo de...

I-3: Bueno, yo digamos que yo tengo treinta y dos años, digámoslo así alcancé a **educarme en la escuela tradicional** y pues eh, yo recuerdo muy bien que desde la escuela, en ese tiempo, mmm no sé llevaba a cabo un sistema de promoción a la lectura como hoy en día lo tenemos que es el plan lector, ¿cierto?, si no que en ese tiempo de pronto **la cartilla era la que proponía los textos y a partir de allí uno aprendía a leer como tal y a desarrollar unos habilidades (AL3)**, eh mis padres son separados y entonces yo recuerdo que **mi papá (PI1)** me dejó una cuando se fue **(PI4)**, porque él se fue del país, **una colección de cuentos de Condorito**, ¿sí? y de revistas de **Superman**, de **Kalimán**, eran los superhéroes de la época, ¿sí? había un personaje **Memín**, recuerdo muy bien y pues teniendo en cuenta que estaba aprendiendo a leer **(AL2)**, entonces los textos que más tenía a la mano eran esos, las algunas digámoslo así **caricaturas populares**, ¿sí?, **que fueron las que básicamente me me ayudaron a adquirir una necesidad, diría yo, por la lectura**, que después de allí cuando ya aprendí yo a leer eh muy pequeño, yo recuerdo que **yo le exigía a mi mamá (PI1)** que me comprara cuentos, ¿sí? entonces también estuve mucho con lo que eran los **cuentos de Disney (LS1.2)**, ¿sí?, Mickey Mouse, le estoy hablando profe cuando era yo un niño, ¿sí? en toda su exposición, y ya luego en el colegio en las primeras etapas de la primaria eh empezamos a tener, empieza uno a tener encuentros con autores infantiles como Aníbal Niño, como Rafael Pombo, ¿sí?, entre otros, y yo siempre recuerdo el primer texto que digámoslo así leí y **que padecí también podría decir, era una novela obligatoria, ¿sí?, la de María... (LR2.1)**

M: ¿Y a qué edad o qué?

I-3: Yo tendría diez años, y la vi durante tres años seguidos: cuarto, quinto y sexto. *María*, cuarto, quinto y sexto ¿sí? la vi cuarto, quinto y sexto porque el texto era bien extenso y uno trabajaba con ese libro trabajaba todo el año, todo el año lectivo con la misma obra, y resulta que en cuarto la trabajamos, en quinto la trabajamos y ya sexto, cuando pasé a bachillerato que cambié de institución pues coincidentalmente era la que...

M: estaba en el canon escolar.

I-3: Exacto. Durante tres años seguidos y luego recuerdo mucho que durante ese mismo año conocí un texto de editorial Torre de Papel, de Torre amarilla que se llama *Por todos los dioses (LS1.1)*, ¿sí?, **que me parece una introducción a la literatura griega ¡magnífica! sí, y me di cuenta además que los libros no eran todos como María**, porque la novela que me había acercado era *María*, y **de pronto esa transición del cuento a la novela fue muy abrupta, sí, fue muy fuerte (LR2.1)** pero entonces a partir de ahí ya empecé a tener en cuenta que había otro tipos de textos, y ya en el bachillerato recuerdo pues que en...

M: Perdona este Por todos los dioses, también en la escuela o en el colegio o tú lo encontraste en tus búsquedas...

I-3: No, no en... es que yo no recuerdo si fue en la escuela, fue en quinto de primaria...

M: Pero se utiliza mucho en los colegios, porque yo he sido profesora, ese texto...

I-3: Sí ese texto que es valiosísimo, de hecho ¡yo! Lo he utilizado con grado décimo, en algún momento, cuando...

M: ese es de los mitos y las leyendas, que las recrea muy bien...

I-3: Sí, exacto porque afortunadamente es un diálogo que hay entre... en el libro se presentó un diálogo entre Homero y en este caso el estudiante, ¿no? Y en esos casos cuando uno se encuentra con un curso que nunca ha tenido la oportunidad, ¿sí?, o un acercamiento hacía lo que puede ser la literatura griega, entonces se encuentra uno en estos textos que tienen ese lenguaje tan, tan digerible, **unos grandes aliados porque empieza... digamos que es un lenguaje que simpatiza, ¿no?, ya que está escrito para un nivel distinto, ¿sí?, entonces al encontrar la facilidad, y al encontrar digamos la comprensión los estudiantes... digámoslo así a me ha sido muy exitoso, de pronto empezar por un texto que no sea**

del mismo nivel porque eso generalmente termina... termina produciendo confianza en los estudiantes ya que lo adquieren, lo pueden digerir y lo pueden comprender fácilmente. Bueno. (CL1) (CL6)

M: Entonces, bueno, tú Por todos los dioses...

I-3: Y ya en el bachillerato a mi me toco mucho **García Márquez (LS1.1)**, si me toco mucho García Márquez y yo recuerdo que tuve la oportunidad de leer *La hojarasca*, de leer *El amor en los tiempos del cólera* en el bachillerato, tuve la oportunidad de leer *Crónica de una muerte anunciada* la leímos en el bachillerato. **Andrés Caicedo**, también. *Que viva la música*, *El atravesado*, más que nada era literatura colombiana, porque en digámoslo así en general era la literatura por la que más se optaba, teniendo en cuenta que uno en esa etapa pudiera identificar espacios diría yo, tipos de personajes, ya que en este literatura uno encuentra elementos de la cultura, entonces tal vez yo he llegado a pensar que por esa situación, además de que no hubiese esta estrategia del plan lector como tal, me parece que de pronto se trataban de buscar este tipo de textos en pues en ese tiempo, que tampoco fueron muchos las novelas que tuve la oportunidad de leer en el bachillerato, de pronto una por año, y eso que digamos es demasiado porque algunos años que de pronto, generalmente uno se educó con las cartillas o con el texto guía que llaman hoy en día.

M: ¿Tú consideras que lo que recibiste, bueno, en tu formación en la escuela primaria, bachillerato te formó como lector y profesor en literatura?

I-3: No. Bueno, yo diría que más como profesor, me formó diría yo como lector... (ELD3)

M: O sea sí te formó, la escuela sí...

I-3: Sí la escuela sí, pero yo diría que de todas formas eso está determinado por el los procesos que uno tenga con la lectura desde niño, porque por lo menos uno diría que sus compañeros de clase en cierta forma debiesen tener las mismas, la misma actitud frente a la lectura, y no era así. **Entonces, finalmente eso depende es del proceso (ELD1)**, por eso yo hoy en día a mi hijo en la noche le leo cuentos **(LS1.1)**, él no ha aprendido a leer, pero a él le encanta los cuentos, le gustan mucho los cuentos, cuando él entra en un almacén y ve cuentos, él pide uno pide dos cuentos, porque ya desde muy pequeño yo he tratado de fomentar en cierta forma, sin tratar de ser imponente con la lectura como tal, pero mostrándole que es algo muy muy recreativo, ¿sí?, y tratando de apoyar ese proceso que está viviendo en el jardín en este momento porque solamente tiene cuatro año, de igual forma esa lectura de imágenes es un ejercicio memorístico que realiza los niños y yo me identifiqué mucho, porque yo recuerdo que la primera evaluación de lectura que yo tuve en primero de primaria la gane porque tenía una muy buena habilidad memorística y yo recuerdo que recité porque lo había aprendido, más no porque lo hubiese leído, entonces yo diría que depende mucho de eso. Y ya pues en la universidad, eh... digámoslo así uno se encuentra con la literatura digámoslo de una forma muy especial, ya que de pronto esa profundidad lo atrae cada vez más en el sentido de que de que la literatura no es la concep... no es igual a la concepción que uno tiene durante el bachillerato o durante el tiempo que no la estudia de forma permanente, bueno uno se da cuenta allá en la universidad y de hecho le parece extraño que tenga que leer tantos textos y novelas al tiempo, cuando uno estaba acostumbrado en el colegio que leía una novela para todo el año **(ELD4)**. **El plan lector hoy en día me parece que ha tratado en cierta forma de beneficiar mucho de esos procesos, sin embargo también tengo mis discrepancias porque lastimosamente considero que las editoriales, de cierta forma, manejan esto como un negocio, hacen unas propuestas de plan lector que yo de las cuales yo difiero, ¿sí?, considerablemente...** eh digamos que ya en la universidad **(ELD4)** tiene uno la posibilidad de dentro de las propuestas de acercarse a muchas categorías y a muchos géneros dentro de la literatura y eso es finalmente, digámoslo así, lo más enriquecedor y cuando hay la afinidad, lo que más lo atrae a uno porque ya la literatura se convierte es en una pasión para uno **(LA)**, y así como para alguien no puede vivir sin eh... digamos que se convierte en un vicio la literatura, que uno se vuelve que una necesidad de leer constante y por lo menos yo tengo, yo sé que generalmente a las personas que nos gusta leer vemos un texto por ahí y queremos acercarnos así sea absolutamente ajeno a nosotros, pero entonces uno como que siente esa inquietud por mirar que libro es, qué texto es, o leer cualquier cosa que vea por ahí; la literatura se la empieza a convertir en algo obsesivo a uno, en cierta forma. Sin decir...

M: Tu género preferido ¿cuál es?

I-3: La novela

M: La novela. Escribes ¿también?

I-3: Sí. Bueno yo escribo profe, siendo yo he tratado como de no encasillarme en cuanto a que eh si en mi vida... por lo general cuando voy a hacer algo, siempre quiero que sea distinto, ¿sí? Entonces, por lo menos yo escribo cuento, escribo cuento, pero es un cuento digámoslo así muy particular porque siempre propongo, yo lo he denominado cuentos cósmicos porque no son cuentos donde necesariamente los seres humanos sean quienes sean quienes protagonicen los relatos, parece que fueran, pero en el trasfondo son otros elementos, entonces me gusta mucho el cuento, me gusta mucho, sin embargo el género que más me apasiona es la novela desde siempre y pudo haber sido desde esa misma *María* que empecé a leer desde muy pequeño, y he tenido la oportunidad de pronto de promover la novela en mi experiencia como docente, **promover la novela porque yo considero que dentro de todo lo que se produce en la literatura es lo que más se acerca a la condición humana**, digámoslo así. Si porque por lo menos aquí hay un grupo de teatro aquí en el colegio, este año estamos leyendo una obra teatro de Federico García, y resulta que las estudiantes han encontrado algunas dificultades por la forma del **texto dramático, ¿sí? que no está escrito en la prosa que todos conocemos, sino que en esos diálogos y esos parlamentos han encontrado, digámoslo así, eh inquietudes y han encontrado un texto distinto, que no se han acostumbrado a leer, si porque siempre han visto lo de una novela**, a mí me encanta la novela, sin embargo tengo novelas y obras dramáticas dentro del plan lector, también por allí una que otra obra poética; sin embargo, yo por distintas situaciones no he tenido la oportunidad como tal de proponer un plan lector, porque siempre se ha, digámoslo así, siempre he tenido que trabajar con un plan ya propuesto.

BLOQUE 2. “LECTURA LITERARIA”

M: Bueno ahora entramos como al segundo bloque es la formación lectora, lo que yo denomino “lectura literaria”. Precisamente como el primer aspecto es lo que tiene que ver con el canon escolar. ¿Cuáles son los criterios para seleccionar ciertos cuentos y novelas? ¿Tienes libertad? ¿Qué tanto se hace presente el Ministerio y su reglamentación? Qué tanto... como ésta es una institución privada y religiosa, qué tanto... bueno un poco que nos comenten sobre eso...

I-3: Yo, **pues usted no me va a creer profe, pero en los seis años no he tenido la oportunidad de poder seleccionar un plan lector, por diversas circunstancias** eh... bueno yo he venido como ascendiendo afortunadamente, digo afortunadamente porque me ha gustado, dentro de los grupos asignados, bueno en algún momento trabajé de séptimo a once, nunca he tenido un grado sexto, eh aquí digamos uno hace... cada profesor tiene asignado dos grupos; cuando trabajaba en la arquidiócesis de Cali, yo recuerdo que desde la Coordinación se ejercía la elección del Plan lector, desde la coordinación académica, y de pronto no habían algo que debía de ser, esa conexión con los orientadores del área de castellano, y es ahí donde yo considero que **las editoriales**, pues tienen esto como un negocio en gran parte, porque las editoriales lo que hacen es ofrecerle unos beneficios al colegio, y a partir de allí los colegios también quedan comprometidos a asumir algunos textos, entonces de hecho hay premios para docentes, ¿sí?, pues algunos instituciones los permiten, otras instituciones no permiten que el docente tenga, como en la primera que le cuento que desde la institución se manejaba; luego en el segundo colegio que ingresé había esta misma situación, donde las editoriales brindan ciertos lucros a las instituciones, y aquí cuando ingresé me tocó también trabajar con un plan lector, digámoslo así que ya estaba establecido.

M: ¿Quién lo había establecido o qué?

I-3: Bueno lo había establecido el profesor al cual había remplazado. Aquí somos tres profesores de lengua castellana en bachillerato, y durante este año en el ascenso de mi compañero, ¿sí?, que era el profesor de décimo y once, entonces escogieron entre los tres profesores que habían y me seleccionaron a mí para décimo y once, entonces yo tuve la oportunidad de trabajar con el plan, perdón, no tuve la oportunidad de escoger un plan lector sino de asumir uno que había desde la editorial, que la editorial había presentado al colegio...

M: ¿Qué editorial es?

I-3: Editorial Alfaguara, ¿sí? Allí... ellos tienen toda una propuesta de trabajo, pero pues bueno yo nunca he sido, **nunca en mi experiencia he sido participe de trabajar contextos guía, porque el texto guía, digámoslo así, dentro de los elementos didácticos que uno trata de buscar para la clase es muy limitante, ya que de cierta forma el estudiante termina yendo al texto guía, para desarrollar un ejercicio**, o para encontrar una lectura, entonces el texto guía me parece muy limitante, de hecho considero que los textos guías de otras áreas son más benéficos para el profesor del área ajena, porque yo busco un texto guía de ciencias sociales en el momento que necesito contextualizar algo, y eso si me es, digámoslo así... más útil, me brinda más ayuda. Bueno, entonces yo estoy... yo ansío mucho el próximo año porque, además de mi trabajo de grado, ¿sí?, yo considero que en mi experiencia he ido adquiriendo el conocimiento de algunos textos que considero han tenido éxito, ¿sí? dentro de mi propia experiencia y

de pronto ir unificando ese plan lector, teniendo en cuenta también el currículo, porque aquí nosotros, en este colegio tratamos de tener la relación con lo que propone el Ministerio de Educación, se trata de cumplir a lo que, con lo que los Lineamientos pretenden para cada grado, entonces digamos que las editoriales tienen básicamente un negocio montado con los colegios.

M: *¿Cuál es el canon que estás desarrollando? ¿Y cuál es tu canon ideal?*

I-3: Mi canon ideal es...

M: *el de novelas y cuentos, ya no digamos otras cosas, si no...*

I-3: Sí, **mi canon ideal es un plan que vincule por lo menos dos géneros, ¿sí? y dentro de esos dos géneros pueda yo trabajar elementos de cada género (CL5)**, nosotros vamos a trabajar con el género narrativo y el género dramático, entonces que pueda tener yo una obra dramática y pueda tener una novela, otro texto de cuentos otro libro de cuento o que pueda tener un libro de crónicas, me refiero a que varíe dentro de la estrategia narrativa el texto, ¿sí?, por es lo que me parece a mí más enriquecedor, por lo menos este año he trabajado con en un grado he trabajado con cuatro libros de los cuales tres manejan el tema de la locura...

M: *¿Cuáles son?*

I-3: *El Quijote de la Mancha, Delirio* de Laura Restrepo y un libro que se llama *La loca de la casa* de Rosa Montero **(CL4) (CL6)**, sí. Este de *La loca de la casa* que me ha parecido ¡genial! que es más, no es una novela, sino que es de corte más bien ensayístico, uno podría leer cada capítulo por separado si quisiera, pero habla mucho de lo que son los procesos de escritura, sólo que yo veo aquí desde la misma editorial un error, porque desde el título lo han tratado de promover como como dentro de la temática de la locura y el libro tiene un título “La loca de la casa”, pero necesariamente no es porque hable de la locura, la loca de la casa es la imaginación, en el caso de esta obra y que me ha parecido ¡valiosísimo! es porque es un texto distinto, ya; lastimosamente no considero tampoco, digámoslo así que yo lo pueda vincular con los procesos del grado que lo estoy trabajando, no, en cuanto a que **es un tipo de literatura que considero exige otros niveles de lectura**, ¿sí?, entonces me parece que no comulga exactamente con el nivel de lectura de las estudiantes que tengo actualmente.

M: *Y ¿cómo te va con el Quijote y Delirio?*

I-3: No con el Quijote... bueno el Quijote es una novela, en la que tenemos actualmente, es una versión juvenil, que **considero yo omite demasiado información, sin tampoco querer decir que soy un apasionado del Quijote, no, pero omite demasiada información y trata de pronto con unos pies de páginas brindar un poco de apoyo a la lectura, sin embargo, de esa misma editorial vi uno de quinto de primaria que me pareció mucho mejor, sí, porque por lo menos lleva un hilo conductivo más acorde, mientras que en esta versión juvenil se saltan demasiados capítulos y uno no encuentra de pronto una coincidencia, ¿cierto?, entre un capítulo y otro, pues que se seleccionen los capítulos, pero que no se pierda la historia como tal, entonces pues allí... estas cosas generan apatía en los estudiantes y allí es donde realmente la labor del docente sale a relucir (OFL1) (DL1).**

M: *¿Y con Delirio?*

I-3: Bueno *Delirio* sí... digamos que de los tres que le he nombrado pues *Delirio* ha tenido una mejor acogida, porque la historia es espectacular, es una historia muy muy buena, y lo otro es que al inicio dificultades, porque *Delirio* tiene una propuesta narrativa distinta a las usuales, no, entonces hay como una polifonía ahí, narran los personajes pero también hay un narrador que no sabemos quién es en toda la obra y que entra en cualquier momento, después de... el autor allí en ese caso separa los diálogos por medio de comas, entonces los cambios de narrador, entonces, si cuando la estudiante está muy concentrada y consigue ubicar quien es el referente se da cuenta de quién está hablando, cuando no, no; entonces al principio teníamos ciertas dificultades, pero ya cuando empezamos a conocer la historia que se nos cuenta ahí como tal pues...

M: *De alguna manera ¿cuáles son tus objetivos o lo que tú quieres conseguir en la formación literaria de estas chicas? ¿Son chicas de qué edad?*

I-3: con las que yo trabajo entre catorce y diez y siete años... hasta de trece hay, de pronto, en algún salón. Bueno, **nosotros como docentes en buena forma, somos calificados por los resultados, entonces, aquí uno no puede ser muy apasionado con el tema de literatura porque más que nada se buscan son el desarrollo de las competencias (OFL4), ¿sí?, y yo....** A mí en la Arquidiócesis de

Cali me fue muy bien porque nosotros obtuvimos el primer lugar en la Pruebas Saber, de los colegios de la Arquidiócesis, que eran veinte y cinco colegios, y a partir de ahí yo me di cuenta de la importancia de trabajar las preguntas tipo ICFES y las tres competencias que es interpretar, argumentar y proponer, las competencias básicas, entonces a partir de allí tratando de mantener ese éxito que habíamos tenido, eh siempre **no he podido desligar lo que son el desarrollo de las competencias con las, digámoslo así, la motivación hacia la lectura**, sí, no se puede desligar una cosa de otra. En este colegio nos encontramos en nivel muy superior en el ICFES, y, eso es algo que nos exige sostener el nivel, ¿sí?, y entonces como le cuento profe, para ello nosotros... **en ese caso uno no debe ser muy apasionado con el tema de lo literario como tal**, sino que tiene que tratar de buscar, en cierta forma, algunos recursos que lo lleven al desarrollo de las competencias, entonces por lo menos yo lo que eh... ¡sin embrago!, lo que pretendo siempre es en el discurso elogiar la obra, sí, de diversas formas: elogiar a los personajes, elogiar al autor, elogiar la estrategia narrativa, para que en cierta forma las estudiantes encuentren eh, digámoslo así un valor por el texto literario y en cierta forma así ellas también empiezan a tener, digámoslo así, identidad con algunos autores o identidad con algún algunos géneros, pero yo, yo no me puedo desligar del desarrollo de las competencias y... de pronto lo que me cuesta más es crear eh, digámoslo así, las evaluaciones **(FE1)** como tal, porque yo trabajo por competencias, así que yo hago una evaluación de cada libro, alterno de actividades se realizan evaluaciones, yo realizo evaluaciones donde se desarrollan las competencias básicas, son evaluaciones de opción múltiple y con las actividades y talleres se trata de evaluar la parte de la redacción, ¿sí?, de la argumentación escrita, con las evaluaciones como tal el desarrollo de las competencias, entonces crear una pregunta ICFES, crear unas opciones de respuestas ICFES, son bastante dispendioso, yo he tenido la oportunidad de asistir a conferencias, a seminarios, a mi me apasiona esto del ICFES finalmente también porque, afortunadamente he tenido buenos resultados, entonces trato de asistir a este tipo de... donde se brinda información acerca de lo que tiene que ver con este tema; y en cierta forma ya el hecho de tratar de vincularme con la creación de este tipo de preguntas me ha me ha brindado, actualmente ya una facilidad, sin embargo no es una facilidad el hecho de decir que yo pueda construir una evaluación en media hora, en una hora como anteriormente cuando tratábamos de hacer una comprobación, ¿sí?, que sacábamos unas preguntas literales, si, en media hora y **crear una evaluación de este tipo me puede llevar uno tres días**, en ocasiones no logro hacer ni diez preguntas, si no máximo seis siete, lo óptimo es diez para mi porque dentro de mi criterio de evaluación consideramos que de seis preguntas en adelante se aprueba, ¿sí?, teniendo en cuenta sería la mitad más uno y sería mayoría, entonces de igual forma las preguntas tiene que, las preguntas que se generan, **en las evaluaciones por competencias tienen que tratar de apuntar a las competencias como tal**, por lo tanto trato de crear tres argumentativas, tres interpretativas, una propositiva dos propositivas... **(FE4)**

M: Es difícil...

I-3: es bastante dispendioso. Afortunadamente con las mismas estudiantes uno logra encontrar errores en la creación de las mismas preguntas, ¿sí?, en ocasiones ellas hacen propuestas dentro de las respuestas, digámoslo así, pero yo siempre tengo un diálogo allí, nunca me trato de imponer y finalmente eso me ha ayudado mucho porque cada vez se trata de ser más cuidadoso en el tipo de pregunta, **como algo a favor es que las lleva a leer la obra** porque si yo, es cierto, les coloco un fragmento de la obra, quien no lea la obra y tenga una buena capacidad interpretativa puede resolver la evaluación, pero no podemos negar que el hecho de tú haberte leído la obra te lleva a ubicarte dentro de ella fácilmente y eso es lo que en definidas cuentas me lleva, **perdón, lleva a las estudiantes a acercarse a la obra; eso dentro de otras estrategias que ya tiene que ver con la parte, digámoslo así didáctica, por lo menos yo siempre he sido una persona que he tratado de que mi discurso sea un discurso favorable, sea un discurso entretenido (DL2)**, entonces yo generalmente hago comparaciones entre mis maestros y entre lo que yo pueda desempeñar, entonces por lo menos, yo he hallado en este género de la narración oral del stand comedy, ¿sí?, unos elementos valiosísimos el hecho de hablar y moverme, de hablar y caminar, de gesticular, de imitar, entonces eso me ha sido, digámoslo así, muy provechoso en cuanto a que llama la atención de las estudiantes y que a través de un ejemplo de la cotidianidad terminamos incluyéndonos en la historia del libro o en la temática, entonces si vamos a hablar de la locura, yo tomo un ejemplo de la cotidianidad y terminamos aterrizando en el personaje o en el libro, pero entonces como una estrategia... para llamar la atención, para obtener la atención para que las estudiantes, en este caso, encuentren simpatía con la clase, para **mostrar la clase como algo que se comparte más que un espacio donde se promueven actividades, eso me ha sido muy valioso, pero finalmente todo va enfocado hacia el estudio de la obra, ¿no?, todo va enfocado hacia el estudio de la obra (DL5)**; entonces, por lo menos con el Quijote de la Mancha, digamos en ese estudio de la locura el hecho de que ellas **redacten alguna cosa loca que hayan hecho en su vida** y que la compartan, sí, y que no la imaginemos y luego

buscar que tan loco pudo haber sido una acción del Quijote en esa época, **entonces digámoslo así tratar de mediar entre la actualidad entre nuestra realidad y los textos me ha sido muy benéfico, pero mi intención siempre es que ellas se acerquen al texto (OFL1)**, pero ya digámoslo así internamente, porque no todo el mundo tiene la misma disposición hacia la lectura, uno encuentra estudiantes que finalmente satisfacen nuestros intereses como docentes y con esas estudiantes uno maneja otra información de texto, sugiere textos, recomienda...

BLOQUE 3. “RESPUESTA DE LAS ESTUDIANTES”

M: Justamente ahora que dices eso, como para entrar en el tercer bloque, un poco como la respuesta de los estudiantes, porque eso me interesa especialmente en la tesis, o sea eh... en términos generales ¿Cómo ves hay una acogida, la parte de aceptación, rechazo...? Decir aceptación-rechazo puede ser demasiado extremo decirlo, porque me imagino que entre aceptación y rechazo hay muchos grados, ¿no?, puede ser que a alguien no le interesa todo el libro, pero le interese un personaje... somos selectivos, también. Un poco ya de lo que tú ves en ellas, no, en las chicas.

I-3: Sí, yo pues no sé yo, primero que todo yo quería decirte profe que de pronto a mí me **satisface mucho mi profesión (S1)**, me gusta mucho, entonces yo creo que desde allí uno tiene mucho a favor porque, por lo menos, el estar dispuesto siempre para escuchar la propuesta, los estudiantes en ocasiones hacen propuestas “acostémonos a leer” o “tirémonos al piso a leer”, eso por lo menos hay maestros que generalmente tratan ser muy estrictos, ¿sí?, dentro de la norma y pues yo considero que uno primero tiene que eh no ser amigo como tal del estudiante porque hay que guardar una distancia, sí, pero mostrarse como una persona ¡interesada! en él, mostrar el interés que uno tiene hacia ellos, entonces a mí siempre **yo he entendido que uno tiene que crear la relación, antes que empezar a desarrollar el trabajo (DL2)**, lógicamente uno hace eso alternativamente, no, pero cuando el estudiante conoce cuales son los intereses del profesor, me parece que a partir de allí cuando el estudiante está interesado en él, en que conozca una cosa, en que comprenda la otra, si, en que mejore en otros aspectos, entonces a partir de allí las cosas se le hacen a uno mucho más fácil. Cuando las estudiantes de grado once saben que yo estoy muy interesado en que les vaya muy bien en el área de lenguaje, que por eso vamos a promover este tipo de ejercicios, pero no sin antes hablarles de que eh preguntarles qué quieren estudiar, cómo el área de lenguaje es necesaria dentro de ese puntaje que ellas deben tener para aspirar a de pronto la universidad pública, pues digamos que todos esos temas son un preámbulo para el desarrollo del trabajo, ¿sí?, a partir de la estudiante, en este caso, en el caso de este colegio la estudiante a partir de allí se muestra mucho más dispuesta **(RL1)**, ¿sí? y en la medida de que unas ven dispuestas a otras pues tratan de contagiarse también, no. Entonces, en ese caso a mí me parece que esa ha sido una estrategia que a mí me ha funcionado mucho y de pronto, a pesar de que las estudiantes me tratan de forma respetuosa, no me ven tan distante; me ayuda eso también a adquirir algunas herramientas dentro del diálogo, dentro de los temas que introductorios, digámoslo así, porque por lo menos ya hoy yo tengo mucho conocimiento de lo que son las redes sociales, tengo mucho conocimiento en cuanto a lo que son sus gustos, porque en la medida de que van creciendo y el mundo va cambiando aparecen nuevos elementos que son atractivos para ellos, entonces eso me brinda a mí muchas herramientas saber qué les gusta y qué hacen actualmente, a qué lugares van para **a partir de esos elementos tratar yo de hacer esa mediación entre lo que el autor me está compartiendo en su obra y entre lo que estamos viviendo en la actualidad, entonces ese mediar siempre me una estrategia satisfactoria... (DL1)**

M: Y concretamente con algunas de las obras que estás leyendo ahora, ¿cómo ves ese proceso, de esa mediación, de esos intereses, de esos...?

I-3: Yo diría que el éxito de mi clase es esto, ¿sí? el pensar siempre en cuáles son los móviles en los que ellas participan socialmente y a partir de **allí vincular, crear una estrategia, un diálogo que me invite a que ellas vean ese proceso en otra época, o ese proceso en otras palabras dentro de la novela (DL5)**. Ese ha sido yo diría que ese es podría decirse el éxito de la clase, porque así la clase no se hace tan ajena y la obra no es tan reglamentaria, sino que es un documento más dentro de la clase.

M: Mira, a ellas les gusta la narrativa: los cuentos, las novelas...

I-3: Sí, sí les gusta muchísimo. **Les gusta mucho la narrativa... (LJ1)**

M: Hay algo que digamos, bueno... tú tienes un canon que ya estaba pre establecido pero, ¿hay algo fuera del canon del colegio que ellas leen asiduamente?

I-3: Pues a ver... claro sí, actualmente eh, por lo menos estas novelas vampirescas, están en todo su furor, y eh hay que tener en cuenta que de la mano de estas novelas en los últimos tiempos hay una gran producción cinematográfica, entonces en cierta forma, ellas primero, antes que nada, son audiovisuales, ¿sí?, y a partir de allí, pues, tienen esa cercanía con este tipo de obras.

M: ¿Leen primero la novela o primero ven la película?

I-3: Yo diría que alternativo, en cuanto a que muchas a partir de que ven... ellas ven la película y la película les genera la inquietud de leer la obra, sí, ¡pero!, encontrándose con este tipo de género se motivan para leer otras novelas del mismo género, si, porque no todas son representadas audiovisualmente, pero les gusta el género si, ahora si nosotros lo vemos desde lo cinematográfico pues eh las digámoslo así yo diría que el gran atractivo son los actores no, los protagonistas como tal, ¿sí?, pero en cierta forma estos las ha llevado hoy en día, porque yo me encuentro muchos casos si de estudiantes actualmente a las cuales les fascina el género, entonces muchas, yo diría que este género es el que prolifera actualmente, porque como veníamos conversando la producción cinematográfica hoy en día abunda en lo que tiene que ver con **lo vampiresco (LJ3)**; ya, aparte de eso... (TUVIMOS QUE CAMBIAR DE LUGAR, CONTINUAMOS LA ENTREVISTA EN UNA CAFETERÍA)

M: Continuando con la parte de la entrevista que es sobre la respuesta de los estudiantes...

I-3: Finalmente pues uno trata de buscar cuentos de algunos autores que de pronto considera ya uno dentro de esa experiencia de lectura y ese amor por la literatura, que las inquiete eh que las inquieten, para que ellas finalmente terminen acercándose a ellos, ¿no?, entonces si estamos leyendo una obra que habla de un tema, de pronto si yo tengo la oportunidad de llevar a clase un texto de otro autor, que tenga en cierta forma una relación con el tema, entonces trato también de motivar eso, el acercamiento a otros autores, eh de pronto muchas son muy curiosas sí y finalmente terminan leyendo otras cosas del autor, otras obras del autor, **entonces hablarles de autores y digámoslo así, tratar de complementar las lecturas es algo que en ellas motiva la lectura, entonces en cuanto a eso la respuesta ha sido positiva porque de pronto se generan muchas inquietudes, se generan muchas sugerencias en la medida en que ellas empiezan a conocer autores y tratan de proponerlos para la clase (A3)**. Entonces yo diría que en un buen porcentaje la respuesta ha sido positiva porque tampoco podría decir que todas las estudiantes leen la obra y que todas tienen la misma disposición no, no.

M: Y en ese caso, ¿qué es lo que más te gusta de una estudiante o de las estudiantes? ¿Qué es lo que más valoras?

I-3: Mire lo que más valoro es esa **disposición (LC1)** para la lectura, sí ese compromiso con la lectura porque desde la clase siempre se sugieren eh algún capítulo, se sugieren lecturas en casa teniendo en cuenta que siempre exploramos eh lugares para la lectura: a veces estamos en el salón, a veces vamos al patio, pero siempre se ha tratado... **yo trato de sugerir la lectura en casa, tratando de promover ese hábito en casa, y la disposición para lectura es lo que más valoro, porque yo hago una separación, una diferencia entre las notas que tienen que ver con las actividades que se generan como tal y entre las evaluaciones, ya que para en las evaluaciones lo que estamos tratando de llegar es a las competencias como tal y esas competencias no se desarrollan únicamente en la forma en que las estudiantes ¡lean! No, sino que ese es un proceso, no, que viene desde los grados anteriores, entonces a partir de allí se obtienen dos resultados distintos (LC2)**, porque hay estudiantes que son muy comprometidas y responsables en lo que tiene que ver con la lectura de hecho son muy inquietas, pero a la hora de evaluar las competencias uno no encuentra la misma respuesta; este trabajo hoy en día, me parece que es un trabajo que tiene que hacer el docente a la par, **esa vinculación** del fomento por la lectura en el caso de nosotros profesores de castellano y ese encuentro con las preguntas de tipo ICFES o las preguntas por competencias, porque por lo menos cuando uno le pide a una estudiante que responda una pregunta respecto al libro, ella lo puede argumentar y puede hacer un ejercicio escrito, pero no deja de partir de su opinión, si, mientras que en la pregunta por competencias te dan unas opciones de respuesta y allí generalmente lo que se trata de encontrar es una solución a una pregunta más allá de tu opinión, entonces uno encuentra allí, de pronto choques y diferencias, de hecho apatía hacia este tipo de ejercicios, **pero allí es cuando yo le repito uno no puede ser en nuestro caso, muy apasionado en lo que tiene que ver con la literatura como tal**, sino en mi caso tratar de pensar que todos esos temas que hemos visto y que nos ayuda a analizar la obra tiene que encontrarse en una evaluación, sí, entonces si nosotros estamos viendo figuras literarias y las estamos asociando con la obra, a la hora de la evaluación

tiene que haber algo que sea concerniente tanto a la obra como a las figuras literarias, pues siempre buscando unir los dos aspectos con los que se hace el tratamiento de la clase con respecto a la parte de la evaluación, ahora...

M: Y ¿qué es lo que más te choca de las estudiantes frente a la literatura, no?

I-3: Bueno, uno tiene que contemplar más que nada las diferentes problemáticas (R1) que viven los estudiantes hoy en día, desde su edad como tal hasta sus relaciones familiares, si, ese acompañamiento familiar que no siempre es el óptimo, si, esa constitución familiar que en muchos de los casos uno encuentra disfuncionales, entonces por lo menos yo siempre trato de buscar unos elementos muy didácticos, de acuerdo al tiempo y a la edad, si, así sea un video, una caricatura, sea una canción, sea un documento que se pueda buscar por una red social, que de pronto yo les coloque un cuento, si, en el Facebook para que ellas lo lean, ya que es digámoslo así, algo que está en pleno auge, si, tratar de pronto de uno buscar muchos recurso **y no encontrar una respuesta, al menos sino positiva, favorable**, porque uno podría decir que la estudiante tal vez no responda exactamente a lo que uno quiera, pero por lo menos encontrar uno una coincidencia frente a lo que a ella le gusta y uno pretende, pero a veces encontrar la apatía total o la poca disposición, entonces finalmente termina uno devaluándose y mirándose si en realidad hasta dónde las estrategias que uno está utilizando son efectivas o no son efectivas, entonces yo diría que las estudiantes difieren en dos cosas: en el profesor, perdón... la estudiante hace me parece a mi... tiene dos percepciones: la del profesor y la del área, ¿sí?, la del profesor cuando de pronto ve ese esfuerzo del profesor por brindarle en cierta forma la clase de alguna manera distinta, y lo que el área dentro de todo está exigiendo como tal, entonces por lo menos a ellas les cuesta dificultades las evaluaciones por competencias, pero en ese trabajo de todo el año es donde uno encuentra buenos resultados, y en compartir; yo por lo menos yo trabajo, traigo a la clase evaluaciones del ICFES, ¿sí? y entonces ven por allí el texto de un autor y luego empezamos a partir de ese texto a hablar un poco del autor, a estudiar un poco del autor, a que investiguemos sobre las obras del autor, y finalmente... no identifiquemos exactamente pero encontremos un conocimiento acerca del estilo, acerca del género que maneja el autor; entonces eso es uno, digámoslo así, de los recursos... sin embargo, **yo diría que allí es donde el papel del docente se hace manifiesto, no, en la búsqueda siempre de esas estrategias si, de esa dinámica para que para conseguir finalmente sus propósitos, porque uno yo digo pues que uno juega como con la de ellas para salirse con las de uno; yo diría que allí uno tiene una respuesta positiva en cuanto a que la estudiante valora la clase porque le gusta; sí, pero puede ser negativa en cuanto a los resultados que pretende uno dentro del área... (RL1) (A2)**

M: No por leer más se es más inteligente.

I-3: Claro si...

M: Mira, entonces eso de las estrategias, ya para cerrar, tú crees que... ahora se dice que la gente no lee que no lee, bueno ese san Benito, lo cual está muy cuestionado, pero tú crees que las estrategias de los docentes son fundamentales para acercar a la gente a la lectura de cualquier tipo, bueno en nuestro caso de la literatura...

I-3: Sumamente, sumamente fundamentales porque por lo menos **yo trato de a partir de un texto promover otro (DL7)**, ¿sí?, nosotros por lo menos... yo con mi trabajo de grado y teniendo en cuenta la obra *La tierra de los muertos*, se la quería enseñar porque... esta obra es una adaptación, no digamos una adaptación, pero es una recreación de la *Odisea* si, es una recreación muy juvenil de la *Odisea*, entonces las estudiantes si yo les presento la *Odisea* como tal, en su forma original, desde la misma extensión del texto, pues el mismo lenguaje, produce apatía, pero a partir de que yo se las muestro de esta forma es posible que alguna finalmente se termine atreviendo a leer la obra original, y así con las demás obras o así de pronto con un autor, enseñarlo desde los cuentos, por lo menos yo tengo una estudiante que me comentaba que se estaba leyendo *Rayuela* si, a partir de que vimos unos cuentos de Cortázar, entonces me parece a mi que en ese sentido es fundamental el trabajo del docente, sin tratar de pretender nunca mostrarnos como eruditos o como personas demasiado... **finalmente es valorar también ese comentario de la estudiante cuando se ha leído una obra, así el comentario sea absurdo, de cierta manera valorarlo como su opinión, y como un acercamiento a las letras, entonces a mi me parece que ese papel del docente es sumamente importante (A2)**

M: Te agradezco mucho tus aportes.

ENTREVISTA INFORMANTE P4
Abril 23 de 2012
Colegio Fe y Alegría Madre Alberta

BLOQUE 1 “BIOGRAFÍA LECTORA”

M: Hoy es 23 de abril, estamos con la profesora Carmen. Para hacer una cuarta entrevista, ella es profesora del colegio Madre Alberta del colegio Fe y Alegría, en la ciudad de Cali, entonces vamos a empezar la primera parte de la entrevista con lo que he denominado la autobiografía y entre eso su autobiografía lectora. Que nos cuentes un poco tu trabajo como profesora, ¿cuánto hace qué trabajas? ¿Cuánto tiempo llevas en la profesión? Y luego empezaremos a intercambiar sobre tu experiencia personal como lectora, sería eso

I-4: Bueno, yo tengo una experiencia de tres años, perdón de veinte tres años en la parte de la educación, he estado... **en la primera fase estuve como bibliotecaria del colegio**, factor importante y determinante para mi vida como lectora. Estuve en la biblioteca por un espacio de tres años... de trece años, perdón; por un espacio de trece años, y luego **por las habilidades, actitudes y ese interés en la parte de la lectura y por terminar mi pregrado, tuve la oportunidad de ser docente del área de Lengua Castellana**, en el mismo colegio; entonces es una experiencia de veinte y tres años. El colegio me propone trabajar en área de Lengua Castellana aunque yo no soy licenciada en el área, soy licenciada en Educación Básica con énfasis en Orientación Escolar, mi trabajo de grado se centra en el desinterés en leer desde la biblioteca; ese trabajo desinterés en leer se amarra mucho con el método de pensamiento y conducta inteligente que lleva el Colegio Fe y Alegría Madre Alberta. La directora de la biblioteca al ver tanto movimiento, al ver tanto crecimiento lector en los estudiantes, ver la manera como yo abordé con ellos la lectura de la biblioteca, lo que fundo en ellos para que lean, no solamente por leer sino desde la asignatura que ellos están consultando, esa manera tan particular en la forma como yo los llevo a que los muchachos se aproximen a la lectura, hace pues que la rectora del colegio crea en mí y me ubique en el área de humanidades y en la asignatura de Lengua Castellana, sin tener una experiencia muy grande de aula, me lanza a ese medio, me dice “Tú puedes, tus responsabilidades, tu compromiso y tu gusto por la parte de la lectura hace que tú puedas trabajar en el área” **(ELD2)** Aunque yo decía “Mire yo no soy licenciada” “No hay ningún problema, tú tienes todo el conocimiento por la biblioteca” y porque también porque autodidacta, en ese espacio que trabajaba en la biblioteca me gustaba mucho leer sobre literatura y también leer sobre la sintaxis, morfología; muy pendiente de los profesores del área de Español, de hecho cuando el profesor no iba, la profesora no podía por alguna situación, a mí me mandaban a remplazar la profesora de español y yo le decía a ella “por favor, dígame qué hay que trabajar con los estudiantes y yo leo, hago ejercicios y me preparo para mañana trabajar con ellos”, y así lo hacía, entonces la directora me decía que ella me veía todas las capacidades, que no me había colocado antes como docente porque ella quería que yo fuera una docente de verdad y una docente responsable; me decía “Yo no quiero que sea empíricas, sino que lo trabajes” **Y aunque soy licenciada en educación básica, también pues dentro de las asignaturas eh eh trabajé lo que fue la literatura, no fue muy fuerte, sino más que todo como ese interés personal (ELD1)**, ¿sí?, de pronto participar de algunos eventos de literatura en la ciudad, Cámara de Comercio, estar pendiente de la Feria del Libro, venir a la Universidad del Valle, participar de algunas clases como asistente, alguna amiga me venía y me decía “Hoy van a hablar de esto, querés ir...” **entonces ese interés particular siempre (ELD1)**, venir acá al Centro de Documentación, y el mismo trabajo de investigación, esa misma propuesta del desinterés en leer, me llevaba siempre a esa parte de la literatura, siempre como que estuvo en mí **(LA)**. **Y mi madre (PI1)**, ella es del Pacífico de Puerto Merizalde, **muy interesante las historias que nos contaba cuando se iba la luz (AL4) (PI2)**, y todas esas historias de allá del Pacífico, y yo le decía “Mamá, ¿eso está escrito en alguna parte?” **Y ella me decía que no, pero lo contaba en forma como de cuento, así, y mi papá (PI1) trabajó con unos alemanes, entonces esos alemanes le regalaban libros a mi papá sobre las memorias de doña Eulalia de Borbón, sí (risas)** y aunque estuvieran en alemán yo le decía al jefe de mi papá “pero es que yo quiero que usted me lea eso, que es un lenguaje que yo no entiendo” y me decía “yo se los voy a conseguir en español, cuando yo vaya a Alemania yo ... se los voy a conseguir en español” Y de verdad me consiguió las memorias de doña Eulalia de Borbón en español, y **yo leía eso y yo decía que yo tenía que trabajar algún día literatura porque ese era mi fuerte (ELD1)**. Me mantenía mucho también en Santa Rosa, todo el tiempo leyendo y...

M: Más o menos o sea, ese interés en la lectura a ¿qué edad se despierta en ti? ¿Eso desde cuándo lo traes?

I-4: (Risas) Es bien particular, **el papá de mi hijo** es el que me lo infunde, yo tengo veinte años cuando cojo la lectura en serio, cuando la cojo en serio porque creo que en noveno grado, **una compañera (PI2)** de mi bachillerato también me infundió parte de la lectura, una compañera era muy amante de García Márquez, y todo el tiempo mantenía hablando de García Márquez, hasta que también **me contagió a mí de eso** y allí, pero siempre era ella, **porque los profesores de bachillerato no lo hacían (ELD3)**. Esta compañerita siempre “vamos a leernos *El olor de la guayaba*, vamos a leernos *La hojarasca*, vamos a leernos eso...” Entonces después de **García Márquez**, me llevaba otros lectores; **pero el que realmente me centra muchísimo es el papá de mi hijo (PI4)**. Cuando yo lo conocí, lo conocí con un libro en la mano y entonces “es que me estoy leyendo este libro”, pero él no leía ah... él leía mucho a Vargas Vila, entonces él me mete esa literatura a las buenas o las malas, nos veíamos y siempre era con el libro y con el ajedrez, yo por eso aprendí a jugar ajedrez por él, porque nuestras conversaciones así muy personales, muy cercanas, muy íntimas siempre estaba el juego del ajedrez o estaba el librito. “Ya me leí este Vargas Vila, léetelo. Leí este otro, léetelo” Él me metió mucho el gnosticismo, también para leerlo y todo eso, pero ¡siempre! era con un libro en la mano, entonces si yo me veía con él, si yo era la novia de él, tenía que estar muy a la par con él. Él es una persona que escasamente estudió como hasta cuarto o quinto de primaria, pero su nivel cultural, su conocimiento se debe a la esa lectura autodidacta, entonces él también me vuelve a mi autodidacta y llegaba un punto que decía “caminá vamos a comprar este libro y no lo vamos a leer ¡hoy!” Y de verdad nos encontrábamos y empezábamos a leer el texto y a discutir, entonces **él es parte fundamental en esa formación**. Y lo otro pues **mi trabajo como bibliotecaria**, el estar ¡siempre!, trece años rodeada de libros, entonces llego un punto donde yo decía “**Bueno, a mí me están pagando es porque yo lea**” Y entonces ya me enamoraba yo de la lectura **(LA)** y entonces los muchachos me preguntaban a mí “¿Y este libro?” A este libro trata de esto, esto y esto... “¿Y este libro?” los profesores, hasta el punto de que yo ya les decía a los profesores “**Mirá este libro es de matemática, pero tiene una parte que se puede enlazar la lectura allí, no la miremos solamente desde la literatura, sino que mirémosla desde otras asignaturas**” pero creo que yo leí ¡muchos! libros de literatura en ese espacio en donde estuve, esos trece años allí, anterior a ellos estuve con las Javerianas, las Javerianas, entonces ellas también me traían, y a parte el trabajo con **las Javerianas también me exigía leer porque en los encuentros para uno poder conversar tiene que saber y ¿si no sabe?**

M: Entonces por lo que me dices, digamos que la escuela, el colegio, primaria y bachillerato, ¿En sí la institución escolar no fue como tan determinante en tu definición como lectora?

I-4: **No, no (ELD)**

M: ¿Qué leían ustedes un poco en el colegio?

I-4: En la primaria no, la cartilla de *Coquito*, no, no leíamos muchos, más bien... ah ahí hay una parte importante, mis hermanos, mis hermanos si en la casa tenían libros y ellos encontraron un baúl por allá, mi familia vivió en la invasión de la Isla, y en una crecida del río Cali venía flotando un baúl y ellos lo vieron y tenía un poco de libros, entonces cuando ya estaba grandecita acá en mi casa en San Luis, **ellos me leían libros, ese si mis hermanos lo hacían unas historias tan interesantes (PI1)**, que yo recuerdo que eran de editorial Bedout, y de Luis M. Sánchez **(AL3)**, ellos tenían toda la colección, entonces ellos leían y al ellos leer me contagiaban a mí de la lectura y como muy pocos tenían televisión en el barrio, en el barrio también había **alquiler de revistas**; y mis hermanos tenían los libros y entonces decían “buenos hoy vamos a leer” y ellos nos leían a los pequeños, entonces ese pedacito también fue muy importante, de hecho **yo me preocupaba ahoritita por conseguir todos esos libros en Santa Rosa** y los he conseguido y ahora yo se los transmito a mis sobrinos y a los hijos de mis sobrinos también, y a los niños del barrio y a donde yo voy, “Este librito es antiguo, pero este librito es muy bueno, aquí se encuentra esto”, entonces siempre ese transmitir la lectura.

M: Y de títulos. Como estamos en la parte de literatura, títulos literarios que tú recuerdes... que digas quisiera seguir leyendo siempre una novela o un cuento, o sea libros especiales para ti

I-4: Si libro que... para mí la obra *María (LS1.1)* de Jorge Isaacs, mi hermana ha tenido, tiene una edición muy antigua y en ese tiempo pues... me la pusieron a leer como en quinto de primaria y ese libro pues mi hermana lo tenía bajo llave y era intocable, entonces ella me lo presto para que yo lo leyera, y es un libro que quiero leer, lo he leído pero que ahora lo quiero leer con otro sentido, ese libro nuevamente, algunos de **Gabriel García Márquez**, quiero leer *La Hojarasca* nuevamente, **Mientras llueve** de Fernando Soto Aparicio, eh hay sí...

M: Y libros que tú, a pesar de que eran literarios y todo, que tú recuerdes que hayas rechazado por X razones y ¿por qué?

I-4: Bueno es que es muy triste porque, yo soy egresada del INEM, y no nos colocaban libros a leer, siempre eran las fotocopias y las famosas guías, entonces un libro que yo rechacé en algún momento fue la *Divina Comedia* por el volumen, porque una compañera María del Socorro Viveros con la que mantenía, me decía este libro es muy bueno, yo le decía “nooo ese libro quien se lo va a leer, eso no se lo lee nadie y ese lenguaje menos” Otro libro que yo rechacé fue el *Mío Cid*, pero lo rechacé fue ya incluso ahora como docente (LR2.1), es decir yo leerle esto a los muchachos, yo ese lenguaje ni lo entiendo de esa época medieval, los muchachos que me van a entender a mí eso, pero como había que darlo, entonces leérmelo la primera vez fue muy duro, luego ya irle cambiando como la visión, decirle buena ya me lo leí voy a buscarle otro sentido otra mirada, entonces de pronto ya me fui enamorando de leerlo despacio y el encontrar el por qué, entonces encontrar las razones por que rechazaba el libro, para hacer esa selección fue muy determinante el libro *Como una novela* (LS1.1), que habla de los derechos del lector, entonces el primer derecho era el derecho a no leer, (Risas) Yo hay ve que chévere si esto es un derecho, el derecho a no leer, ¡qué bueno! Y luego cuando es que no, el derecho a leer cualquier parte del libro...

M: A picotear, no...

I-4: A picotear, incluso cuando yo empecé a descubrir ese libro *Como una novela*... ese libro llegó por donación y cuando yo lo leía, decía hay tan chévere el derecho a no leer, y cuando tuve la oportunidad de ser docente lo primero que hice fue presentarle ese libro a los muchachos, mire aquí hay un libro el derecho a no leer este libro, el derecho a leer ¡cualquier parte!, el pedacito que ¡yo quiera!, el derecho a empezar por donde ¡yo quiera!, y la verdad que eso abre muchísimas puertas, y el decir el “derecho a no leer” y yo decía “bueno pero el derecho a no leer, qué sentido también tiene” a no leer, antes lo lleva a uno como a leer más. Entonces siempre el rechazo a algunos libros era por el volumen y porque en un principio no tenían imágenes. La imagen es un factor muy importante, uno siempre es ¿ese libro tiene dibujitos?, y ese libro tiene éxito es cuando es un libro muy serio ya como muy muy serio ya como muy así, y entonces uno dice “uf, ¿cuántas páginas ciento cincuenta, doscientas? no, eso no lo lee nadie” Eso fueron como mis principales rechazos sobre todo hacía el libro *La Divina Comedia* y hacía *Mío Cid*. Ya *Odisea*... *Iliada* y *Odisea* en un principio me costaron, pero luego ya me fui familiarizando, pero eso ha sido ya como después de mi vida de secundaria porque el colegio a mí nunca me exigió, nunca me motivó (LR2.1), de hecho trato de hacer memoria y yo digo “¿A mí qué fue lo que me enseñaron en octavo grado?” Yo perdí quinto de primaria por español (Risas) y en quinto de primaria la poesía que yo más recuerdo, creo que es de José Martí es *Historia de una tórtola* que dice: Joven aún entre las verdes ramas... yo nunca entendí ese poema, y yo creo que yo perdí español justo por esa poesía porque yo no me la aprendí, es que yo no la entendía, entonces esa es como también de las que yo ahorita añoro volverlas a trabajar ¡bien despacio!, no me he sentado a trabajarla. Pero es eso, de esa poesía recuerdo siempre es el dibujo, para mí es ¡muy importante! la parte gráfica dentro de un texto, de hecho a mis estudiantes yo, cualquier trabajo que hacemos, yo les digo “¡dibújenlo!, plásmenlo como ustedes se lo imaginan” (DL4) Y me da un poco de tristeza cuando los muchachos: “Profesora, yo puedo hacer esto” “Claro, lo puede hacer, porque es su dibujo, ¡es suyo!” “Y profesora, para cuándo hay que leer el libro” “Tenemos los plazos establecidos recuerde que usted tiene el derecho a no leer, el derecho a leer cualquier parte, a picotear”, y ellos les fascina y les encanta que yo les hable de esos derechos, no.

M: ¿Por qué eres tú... por qué en este momento de tu vida, que me has contado que has tenido como varias épocas de lectora, por qué en este momento de tu vida, cómo... por qué eres profesora de lengua y literatura, o sea por qué eres profesora de esas materias?

I-4: En un principio por la oportunidad, la verdad fue la oportunidad que tuve y tuve un poco de susto por la responsabilidad tan grande; y ahora soy por convicción (S1), estoy convencida de que puedo trabajar, me falta conocer muchas literaturas pero bueno ya tengo como ese amor, esa seguridad de que puedo leer sobre literatura francesa, inglesa ya nada como que ya no tengo barreras; yo lo hago por convicción, yo lo hago porque me gusta, porque también quiero que los muchachos conozcan la historia, quiero que conozcan cómo pasan las cosas a través de la literatura (DL3). Por eso hoy yo les decía a los muchachos bueno siglo XVI, vamos a trabajar un poquito *El Lazarillo de Tormes*, vamos a trabajar esto, porque trabajar esto tan antiguo, es para que ustedes conozcan todo es proceso histórico, para que ustedes sepan por dónde vamos y por qué fue de pronto necesario que se diera eso, para que

ustedes conozcan que no todo el tiempo es igual, que las cosas cambian, que hay situaciones difíciles, entonces yo les contaba a ellos la vida del Lazarillo de Tormes, pero yo primero les dije “léanme el libro” “Hay no profesora eso está como todo enredado, como todo raro” **Cuando yo les empiezo a contar la historia entonces me dicen “Es que la forma como usted la cuenta, ¡tan chévere (DL2).** Mire que usted nos está hablando de que hubo un primer amo ciego y que cada amo le iba dejando una enseñanza y no profesora ¡qué duro! que uno una mamá lo tenga que regalar porque no tiene cómo sostenerlo” Y entonces yo les decía, los castigos; eh cuando trabajamos el año pasado ¡La Celestina!, el ver esa época del oscurantismo, porque se utiliza hoy la palabra Celestina, quiénes son las celestinas de hoy, y algo muy interesante es que yo les digo a ellos, bueno vamos a conocer ese contexto, el aspecto histórico y vamos a traerlo al contexto actual a ver qué pasa ahora, ¿qué pasaría si le Celestina estuviera a esta hora? ¿Qué pasaría si ustedes estuvieran en una hoguera y los quemarían? Usted se dejaría quemar, que están los derechos y no sé que más. Usted sabe por qué tanto libro anónimo, por qué apareció por ahí el manuscrito de determinada obra. Entonces ellos... a los panfletos también pueden ser así, entonces ellos empiezan a hablar, yo creo que usted de pronto vio la experiencia el viernes que los muchachos no se quedan callados. (TL2)

M: Mira una cosa, entonces tu literatura preferida para... tu género y literatura preferida para leer, tú
I-4: (Risas)

M: Ya veremos después para enseñar, digamos

I-4: (Risas) A mí me gustan las novelas...

M: ¿El género novela...?

I-4: Novelas y cuentos. Las novelas me ¡encantan! y los cuentos (LA)

LECTURA LITERARIA

M: Mira ahora que empezaste a hablar de las experiencias que tienes con los estudiantes, entonces pasemos un poco al segundo bloque, que es justamente... ¿Cómo, cuál es el proceso para escoger las obras literarias que se van a... tú eres profesora de qué grados...?

I-4: Octavos, noveno, diez y undécimo

M: ¿Cuéntanos un poco las características de estos chicos, el contexto donde ellos viven, eso me parece importante?

I-4: Los muchachos viven en un contexto bastante difícil, ellos casi que a diario viven muy marcada una violencia, “mataron a tal fulano... tal fulano mete vicio... eh yo vivo por la calle del humo... yo vivo en la casa donde vive mi abuela, mi prima, mi hermana... la habitación donde yo vivo tengo que compartirla con mi hermano... vivo con mi mamá y con mi padrastro” Otros dicen “Yo no vivo ni con mi mamá ni con mi papá, ellos están en otro país” Es un contexto bastante difícil, son estudiantes que que... lo que nosotros hacemos en el colegio **TODO ES GANANCIA; sí, todo es ganancia porque ellos salen y la vida de ellos cambia mucho**, de pronto unos tienen una vida adulta, unas tienen ya novios de treinta y pico, muchachos metidos en cosas raras, otros les toca trabajar les toca trabajar los fines de semana; está el caso de un estudiante que tiene que vender mango, chontaduro, entonces él nos cuenta todas sus experiencias de la calle, todo eso; es un contexto bastante fuerte, una desintegración familiar... de hecho se hizo hace poco una caracterización de los estudiantes, fue necesario hacerla para poder hacer un plan de mejora, entonces uno se encuentra con una desintegración familiar bastante grande, **muchachos que en últimas no tiene ¡quien! los guíe o los ampare, hasta el punto que muchas veces no quieren salir del colegio u otras veces le dicen a uno “mamá”,** uno toma ese papel dizque de mamá de hermano, a veces lo abrazan a uno y uno “mire, es que no me puede abrazar” “pero déjeme abrazarla, profesora”, entonces las clases son así, son...

M: Mira y tú me decías también que ellos son por ejemplo, hay hijos de sicarios, de... o sea que digamos que todo el conflicto nacional, en estas realidades se ve local, ¿no?

I-4: Sí, hay estudiantes que tienen hermanos en la cárcel, pues ahorita ya nuestro colegio ha depurado un poco – que eso me duele muchísimo, porque si somos educación popular tenemos que trabajar precisamente con ese tipo de personas- pero sí uno trabaja con... uno dice sí, el papá de este muchacho es sicario, el papá de este muchacho como que es de la mafia, como que es el que vende droga en el barrio, es el “ajicero”, este es de oficina (porque se emplea mucho la palabra oficina) hay unos que están como en grupos subversivos; entonces uno tiene que ir suavcito con ellos, y los novios de los muchachos, también las novias (Risas)

M: Entonces en este contexto, empezamos a ver pues por partes; una parte es ¿Cómo haces, cuál es el procedimiento -no sé si institucional, personal, grupal- para escoger los títulos literarios? Especialmente de cuentos y novelas que es el trabajo en el cual yo estoy centrada.

I-4: Sí, bueno las políticas del movimiento nos mandan una malla curricular regional, invitan a los coordinadores de cada centro para reunimos y entre todos construir un diseño o una malla curricular, tenemos que tener muy en cuenta lo que dice el Ministerio de Educación, tenemos que tener muy en cuenta los Lineamientos Curriculares y tenemos que tener muy en cuenta lo que es el Movimiento como tal; entonces, los criterios básicamente son tradicionales, pero yo cada vez que voy adquiriendo experiencia yo digo “pero es que no es obligatorio leer *Odisea*, en ninguna parte dice que es obligatorio” sino que nosotros venimos de una tradición entonces ahí todo el mundo lee *Odisea* y todo el mundo lee *Iliada*, entonces uno la lee porque otros la leen y porque desafortunadamente en el ICFES hablan de eso; siempre tiene que venir algo de *Iliada* u *Odisea*, y por ninguna parte dice tiene qué leerlo, a mi eso me duele, pero también pienso que es una manipulación como del gobierno que obligatoriamente... y porque los libros lo traen, no, entonces uno... **el criterio es ¡ese! el criterio es más tradicional, entonces yo con los muchachos negocio yo les digo a ellos miren...(CL1) (CL3)**

M: O sea perdona, la institución de Fe y Alegría hace esta malla curricular y ahí define unos títulos

I-4: Sí, los definimos, más no es obligatorio, **no es obligatorio sino que en mi caso yo lo hago por tradición y me veo ¡obligada! a hacerlo porque si los muchachos van a hacer una evaluación, eso sale en una evaluación y entonces más que todo por eso, y en últimas yo también he cambiado un poquitito porque yo digo: bueno, que conozcan porque todo mundo habla de eso, pero no me dedico de lleno a esos libros, porque yo digo hay otros libros que también me están hablando de eso, que casi no los trabajan y pueden ser hasta mejores (CL4)**, por decir si yo voy a hablar de una épica, yo la puedo hablar desde Latinoamérica y puedo tener un libro *La Araucana*, yo les pregunto a mis compañeros de literatura “ve, otro librito que me hable de la épica aquí en Latinoamérica” porque estamos hablando a nivel universal, pero vamos a traer esa épica a Latinoamérica, vamos a traerla a Colombia, y vamos a traerla a Cali, que los muchachos también sientan la épica aquí en Cali, no solamente como por allá en esos siglos, sino que ellos sepan que eso también está en nuestro contexto y en nuestro medio, entonces yo... yo siempre estoy muy pendiente de eso y digo bueno, si toca, toca bueno es obligatorio no, porque sale, yo lo trabajo pero en el criterio...

M: Perdóname, pero retomamos nuevamente, tú me decías que negocias con tus estudiantes, ¿cómo es ese proceso?

I-4: **Yo les digo a ellos, muy abiertamente les digo a ellos: miren hay unos libros que son de carácter obligatorio leerlos porque de una u otra forma hacen como parte de la tradición literaria y es interesante, ¡pero! ustedes también tienen libros que les gustaría leer, pueden traer cualquier libro. Es un riesgo... (CL1)**

M: (Risas) ¡Claro!

I-4: ... es un riesgo porque aparece... y yo les digo: en este período vamos a leer este libro y en este otro período ustedes traen el libro para leer. Aunque yo en cada período tengo los cuatro, para cada período tengo un libro, yo les digo en el otro período ustedes empiezan a leer y al final trabajamos un poquito del libro propuesto. **Y eso llegan con cualquier cantidades de libros y luego ellos mismos se van dando cuenta pues, pues de que no... pues que algunos tienen importancia, que otros no van dentro de la asignatura, porque ellos llegan a decir: a es que este libro no es narrativo, este libro es como para Ciencias Naturales; ellos empiezan como a darse cuenta y a descubrir (OFL4)**. “No yo lo cambio mejor por un cuentito, profesora. Yo lo cambio mejor por una novela porque yo veo que usted nos está hablando de esto y esto como que se aparta de lo que yo quiero” **Entonces, eso también es bueno porque ellos van teniendo como ese criterio de descartar, de decir ¡este sí, este no!** Por allá se apareció un muchacho con un libro *Los jinetes de la coca* y que a él le gustaba porque él quería ser un traqueteo ¡y todo eso! y que ese libro para él era una escuela, entonces yo les digo a ellos... ellos tienen unos criterios también, porque tampoco no es que yo llevo el libro porque yo quiero, sino que ellos tienen que decir por qué seleccionan ese libro, qué los lleva a que ellos lean ese libro y qué enseñanza les deja a ellos ese libro y que si ellos lo recomendarían y por qué, qué si ese libro le haría bien a una persona o le haría daño. Entonces cuando ya llega la parte si este libro le sienta bien a otra persona, le hace daño o para uno mismo, entonces ahí ellos ya miran. Entonces el que llevo el libro *Los jinetes de la coca* pues dijo que no, que ese libro no le servía porque él no quería ver a su familia metida en esos cuentos, que él en algún momento idealizó a Pablo Escobar y a toda esa gente, pero que él veía que eso no tenía nada que

ver. Y ellos escogen de diferentes autores de diferentes épocas, escogen literatura francesa, yo los dejo que ellos lleven lo que ellos tengan, un libro que tengan en la casa, que consigan con el novio, con la novia, dígales que le regale un libro, **yo los dejo, a ellos les ¡encanta! esa parte**, ellos incluso un muchacho me decía hoy: uf profesora, **yo no veía la hora de llegar a octavo, porque ya en octavo con usted ¡ya, ya! es diferente**. Yo no veía la hora de estar en octavo. El año pasado di en octavo A, pero no lo di en el B, entonces un estudiante me dijo: Ah profesora, hasta que por fin llegué a noveno porque yo quería sabe cómo era que usted enseñaba, porque es que usted tiene una forma ¡tan bacana!

Porque yo les digo a ellos, ustedes verán cómo van a representar ese libro **(FE2)**. “Lo podemos hacer con mimo” Háganlo, pero igual me tiene que contestar las preguntas. “entonces yo el mío lo voy a hacer con dramatizado” Entonces involucran a otros compañeritos: “es que yo te necesito para mi cuento, yo te necesito para mi libro” **A mí eso me fascina porque entre ellos mismos... yo pienso que terminan leyendo unos tres o cuatro libros**, “es que yo necesito tres personajes para mi libro para poder representar el fragmento de esa obra, pero ve ¿de qué es que se trata esa obra? para yo poder mirar a ver mi papel”, entonces a mí eso me parece importante, al final todo mundo termina como sabiendo de todo un poquito, parece como un sancocho, ¡pero no! Luego yo les digo a ellos **ubiquen el contexto histórico del libro (TL2)**, “ah es que eso no va relacionado con lo que estamos trabajando, profesora” Entonces son ¡muchas! cosas las que uno ve allí, que uno ni se alcanza a imaginar, que a uno le diga ah no ese... o alguien me estaba leyendo *La masacre de la bananeras*, otro estaba leyendo *Los jinetes de la coca*, otra estaba leyendo *Madame Bovary*, pues yo no sé pronunciar mucho las obras, pero bueno.

M: Entonces tú por ejemplo títulos... en octavo ¿Cuáles son los cuatro libros que vas a leer? ¿O qué tienes pensado? porque uno siempre... una cosa es lo que ha pensado y otra es la realidad

I-4: Yo a los muchachos los ubico ¿sí? lo que tienen que ver cada año, ya ellos son un poco libres, pero digo: mire, en octavo grado hay que trabajar literatura colombiana, ustedes ¿qué han escuchado de autores colombianos? **Yo siempre les pregunto a ellos, siempre parte de lo que a ellos conocen (CL1)**, todos a García Márquez, es como el que tienen más presente para ellos no existe nadie más porque alguien de pronto les infundió mucho esa obra, no. Alguien le marcó mucho a García Márquez, entonces ellos no salen casi de García Márquez. Cuando yo les presento autores caleños les digo a está *El atravesado...* **(CL6)**

M: ¡Qué gusta mucho a la gente!, gusta mucho a los jóvenes ¡mucho, mucho!

I-4: Sí, sí. De hecho hay un proyecto acá, yo me los traje y me decían: “uf, profesora en la Universidad del Valle si que hay Andrés Caicedo ¿no?” Yo les decía: ¿Por qué?” “Que sí, porque todos andan con el cabello largo y gafitas y como él” Entonces en octavo grado trabajamos mitos y leyendas, pero las trabajamos en... se me olvida el autor ¡hombre! Trabajamos unos mitos y unas leyendas del Amazonas de Hugo Niño, **Mitos y leyendas** de Hugo Niño, tenía un poquito de susto porque pensé que no lo fueran a aceptar, pero para poder que ellos me leyeran *Mitos y leyendas* en el primer período, **yo también negocié eso**, yo les dije: siempre nos hablan de los mitos de por allá, y resulta que es que nosotros también tenemos mitos cerquita y ustedes tampoco no lo saben. Entonces era cuando entonces yo te comentaba “bueno, vamos a ver qué es un mito y qué es una leyenda, y cuándo un mito se vuelve una leyenda. Entonces yo les dije averigüe sobre Jovita... yo les di los personajes, averigüé a ver quién es Jovita Feijoo, quién es el Loco Guerra, por qué lo de las Tres Cruces, por qué esa cruz allá en San Antonio, por qué hay tanto cuento ahí al lado de Charco Azul; **porque yo trato de buscar desde el contexto de ellos (DL1), no**. Por qué hay tanto... qué es el cuento de que un monstruo allí en Charco Azul, ¿eso sí es verdad? ¿Eso no es verdad? ¿Y es verdad lo del lago Calima? Eso es artificial ¿cómo hicieron para llenar ese lago? Todo ese proceso, **entonces yo los dejo a ellos inquietos**. “Hay profesora, que por allá en una Semana Santa se apareció el diablo” “Averigüen a ver” Entonces, cuando ellos empiezan a averiguar todo eso, ellos se organizan. Entonces “profesora, organicémonos” Entonces a un grupo que me dice “nosotros somos el grupo Calima, porque nosotros vamos a averiguar lo del lago Calima, profesora” “Entonces nosotros somos el Parche” ya con el léxico de ellos, con el habla de ellos, “Entonces nosotros somos el Parche Charco Azul, porque vamos a ir a averiguar ese monstruo que sale allá” “Entonces nosotros somos el Parche de la Loma de la Cruz” **Para poder trabajar esos mitos, empecé con la realidad de ellos**. Entonces ellos empezaron a exponer, eso aparecieron con ¡maquetas! y todo. Me tocó partir de lo de ellos, para poder que pudieran entender esos mitos de muchos años atrás, porque ellos en sextito ya **habían visto, pero no entendían**.

M: Y por ejemplo, ¿en noveno qué piensas trabajar?

I-4: ¡Hay Dios mío!

M: Porque, perdón ¿ustedes tienen el calendario A?

I-4: Sí calendario A. En noveno...

M: El que va de febrero hasta diciembre, ya

I-4: Sí ¡Hay! en noveno grado...

M: Estás viendo lo de Cien años de soledad...

I-4: Sí, el primer período fue el *Popol*, trabajar el **Popol Vuh fue chévere por un lado y fue difícil, a mi me tocó buscar mucha estrategia para que esos muchachos entendiera, por esos nombres tan difíciles**, eh me toco meterme de pronto una serpiente emplumada que hablaban allí, entonces sacar como apartes de ese mito... esa serpiente emplumada y por qué estaba allí metida, conseguirme muchas diapositivas para que ellos me entendieran, incluso tradiciones, entonces ya la comparación con la *Biblia*, y les leí un pedacito, o sea eso para poder leerlos me tocó coger algunas partes. ¡Huy, que ustedes pueden creer que hay una historia de una muchacha que estira la mano y que queda embarazada porque le cae un... “Huy, ¿cómo así profesora!? Si, eso está en el *Popol Vuh*, en el *¡Popol Vuh!* Y ¿a quién le gusta el fútbol? Que allí hay una parte que habla de que ellos también jugaban fútbol, para poder que ellos lo leyeran y coger de diferentes partes del libro, “Y eso ¿dónde está lo de los muchachos de silva... dónde está eso? **Tener que jugar con la realidad, con el contexto para poder que ellos me lo entendieran**, entonces trabajé en el primer período el *Popol Vuh* **(DL1) (DL2)**

M: ¿Y en décimo?

I-4: Pues en décimo trabajamos el *Mio Cid*...

M: Sigue la literatura española...

I-4: **Sí, sigue la literatura española, el *Mio Cid*, pero también contarles un poquitito primero para que se motivarán**. ¡Huy! Cómo les parece que hubo un señor que le iban a sacar los ojos de la cara. “Hay profesora, esa redundancia” “Sí, eso lo dice aquí, que un rey dio una orden de que si alguien le ayudaba a ese señor, el castigo era tan fuerte que le sacaba los ojos de la cara” entonces les daba risa. **O sea buscar palabras claves que les impacte a ellos**. “Entonces ¡no!, cómo les parece que la segunda parte esas muchachitas las dejaban en un convento y cuando ellas crecieron se casaron con unos tipos que eran más patanes, les dieron ¡duro!” Entonces contársela así, les motiva a ellos, pero tiene que ser cómo (No se entiende palabra)

M: ¿Y en once?

I-4: *Iliada* y *Odisea*. **Les gustó mucho *Odisea*, les gustó bastante (LJ2)**. Y luego ya el negocio con ellos

RESPUESTAS DE LOS ESTUDIANTES

M: Mira una cosa, tú como profesora en este contexto –que es un contexto generalizado porque ya he pasado por varios colegios de Cali- que es generalizado en los sectores populares de Cali, que es un contexto difícil, complejo, bueno tan duro, pero también de tantas oportunidades, o sea ¿cuáles son como... tú qué quieres lograr con estos muchachos a través de la literatura, en su formación literaria? ¿Para ti qué es ¡lograr!? ¿Haber logrado algo ya?

I-4: **Lograr, despertar conciencia en ellos (OFL2)**... no sé si se podrá entender, pero... es **despertar como la conciencia, es que ellos no vean como un mundo inmediato, que sepa que hay más allá, porque como son muchachos de contextos populares a veces son muy mediatistas y muchos de ellos soñaban, como como dice la canción de Rubén Blades: casarse como con un doctor; y después ellos ni siquiera sabían porque estaban estudiando, “estamos estudiando porque ¡nos toca! Yo les decía: “no, a través de la literatura se conoce tanto, se conocen las diferentes formas, estilos de vida, diferentes épocas y esto es para concientizarlos a ustedes, para que tomen conciencia de dónde ¡están!”**, ese es como el mayor logro; para que ellos tengan conciencia de esas habilidades comunicativas, que ellos se puedan comunicar. Porque ellos me dicen “Huy profesora, ustedes nos puede hablar dos, tres horas, de dónde le sale a usted ¡tanta!, de dónde le sale ¡tanta! cosa” Les digo yo, de leer y de comparar situaciones, comparar una situación de un Lazarillo de Tormes siglo XV a mirar a ver si eso está pasando ahora, **pero siempre es como como que los muchachos ¡despierten!, es como generar en ellos una conciencia de quiénes son, a través de la literatura (OFL3)**. Y hay obras que yo las hago con la ¡intención! como con una intención, que ellos ¡sí! que ellos se ¡despierten! eh *Mio Cid*

de pronto una injusticia por ahí, si, un bochinche, un problema que hubo, una mala interpretación, ¿cómo puede pasar eso ahora? Y cómo también la gente se puede defender, **porque yo creo que a través de la literatura, la gente se puede defender**. Yo les decía a ellos: “Bueno hay un problema ¿dónde está el inicio de ese problema, cuál fue el inicio?” “¿Hay profesora!: inicio, nudo y desenlace” (Risas) Le digo: “Pero, te sirve para tu cotidianidad o ¿no? ¿Por qué fue que se generó ese problema? ¿Y cuál fue el nudo ¿pues! ese problema que hubo allí? ¿Qué fue lo que generó tanta disputa?” **Incluso en el salón de clase cuando hay resolución de conflictos pues, mi licenciatura es con énfasis en orientación escolar y yo trabaja mucho la parte de la resolución del conflicto en la orientación escolar, y yo digo hasta para eso me ha servido la literatura, para que ellos miren, de pronto, cómo se puede resolver ese conflicto allí; y ese final, también los finales pueden cambiar, que no todos los finales son trágicos o no todos son felices (OFL2)**. Incluso se está generando en los muchachos esos finales inesperados de los cuentos, porque por lo general después de leer esos cuentos, ellos arman como su propia novela o su propio cuento; yo tengo alguna historia de un capítulo que se dio ahí, amores de biblioteca o algo así, entonces tiene un primer capítulo un segundo capítulo, **es como para estructurar también la mentalidad de ellos, pienso yo que a través de la literatura, se pueden estructurar mentalidades... (OFL4)** ¿sí? una estructura, ellos son capaces de hacer una jerarquización, sin darse cuenta...

M: Tú crees que eso les puede ayudar, si, que les puede ayudar en esa vida, que aún son jóvenes, pero que la gran mayoría van a enfrentar una vida muy difícil

I-4: Si. Yo... yo sé que a través de la literatura ellos... eso les sirven mucho. De hecho yo me encuentro estudiantes por aquí y me dicen “Lo que yo aprendí allá no quedo en vano, porque ahora lo práctico acá” Y le digo yo, entonces vos te ponés a hablar acá de la *Odisea*” “No profesora, pero el sólo hecho de saber de que a pesar de las dificultades de las enemistades, de que alguien en la vida quiere que yo salga adelante, y que yo busque todos los caminos para llegar allá” Si porque ellos dicen, sí bueno a Odiseo de pronto lo detuvo Circe, lo detuvo Calipso, por allá se metió en problemas con Poseidón y todo eso, entonces en la vida real también pasa eso, está la gente que quiere que yo avance, le gente que no quiere que avance. Y siempre la reflexión de todos los libros que se trabajan, apuntan es hacia eso, igual con *El viejo y el mar*, el premio lo logré y finalmente ¿qué pasó con ese pez tan grandote? **Y entonces, todo lo que yo les pongo a leer al final hay que hacer una reflexión, terminamos siempre en debate porque a ellos les fascina el debate, les fascina estar alegando a toda hora (DL5)**

M: Bueno, entonces ya como entramos.... Aunque tú has tocado mucho... creo que lo que acabas de tocar es fundamental, lo de que vean más allá que las cosas pueden ser de otra manera a través de la literatura, eso, la recepción que tú ves en ellos... ¿Cómo te sientes tú cuando das de leer como dice en Como una novela, hay que dar de leer, cuando das de leer a estos muchachos en las respuestas que ellos tienen a las lecturas. O sea ¿cuáles son los sentimientos, lo que rescatas, pero también las dificultades, no?

I-4: En un principio pues, cuando uno les dice, bueno vamos a leer *Cien años de soledad*, dejo las fotocopias en la secretaría, y cuando uno ve que solamente uno... la saco y los demás se le burlan, uno le da tristeza; es que no sé porque no les gusta leer eso, ¡claro! **Porque como está la televisión y están las novelas** de los traquetos y todo eso, porque ese es un problema serio **(R2)**, y ellos son... **estos muchachos son más visuales (RL3)** que... ellos tienden a ser más visuales “veámonos la película” le dicen a uno. “¿No viene en película?”. Y a veces me toca **negociar**, “listo veámonos la película, pero vamos a trabajar el texto, también y en el texto ustedes se darán, cuenta que hay muchas cosas que no tiene nada que ver como está en la película”, como pasa de pronto con Elena de Troya o con la *Iliada*, que ellos una vez me hicieron trampa y se dieron cuenta que había que leer el libro. **Entonces, uno a veces se siente triste, la mayor tristeza (S2)** es mirar de pronto ellos como una obra literaria que es buena y es para su crecimiento, de pronto ellos la ven cara, **en costo**, la ven cara cuando uno dice... es que yo me hago un sondeo, yo me voy a Santa Rosa, me voy a unas tres o cuatro librerías, y les digo los precios, entonces yo les digo “miren, esta edición de lujo vale tanto, esta obra se consigue en \$30.000, en \$5.000 y al por mayor en \$2.000” entonces ellos tiran a la de \$2.000, y entonces una vez les dije molestando “No, van a comprar un edición de lujo, \$30.000 pesos” “¡Huy! profesora, ¡qué libro tan caro!” Incluso lo hice a propósito y los papás fueron... “es que la profesora me está pidiendo un libro de \$30.000” Y yo lo ¡hice! A propósito para ver qué pasaba con eso. Entonces les dije “Miren, para ustedes ¿qué es barato? y ¿qué es caro? Ustedes un jean de treinta mil no se quieren colocar, un jean de dos mil, no se quieren colocar, ustedes dicen que no, que tiene que ser de marca, y **¿por qué no son de marca en la literatura? Un**

texto que les va a servir muchísimo para estructurar su vida, para mirar otra situación (R2). Entonces uno le da tristeza en ese sentido que yo le digo, mire el dinero es una ilusión, para ustedes esto es caro y esto es barato; entonces yo les digo, los que van a misa... dar mil pesos en una misa, eso es un problema, pero meterlos en una maquinita, eso tan barato. Entonces yo les digo, ese es el problema ustedes como les juegan con sus mentes, porque a ustedes les falta mucho estado de conciencia, como ustedes son capaces de oler rico por una media horita y luego ese olor se va, por \$49.900, que nada más les dura ocho o quince días, mientras que un texto que les puede durar toda la vida. Entonces uno le da tristeza eso, **da tristeza cuando no todos los compañeros están metidos en el cuento de la literatura y lo critica a uno (S2)**, “¡hay no!, es que usted quiere que todo el mundo esté leyendo a toda hora” Entonces, a veces los compañeros no le colaboran a uno en eso, “es que el mundo no es de literatura”, yo le digo hombre, la vida es un sueño, como dijo Calderón de la Barca, la vida es un sueño. Yo les digo: “mire, la vida es un cuento”, entonces, nos ponemos hay en la sala de profesores, pero duele cuando los compañeros no apoyan las obras. **Satisfacciones, cuando uno ve un muchacho que dice, “Huy profesora, me compré este libro” (S3)** Y uno dice, ve, le metiste platica al libro. Pero sabes cuál es el problema allí, el problema es de burla, y en ese grado noveno hubo una niña que se apareció con ese libro *Cien años de soledad*, así grandotote, muy bonito, uno verde, bien bonito...

M: Una edición que se hizo especial...

I-4: sí... y llega compañerito y se le burla y le dice “vela a ella con ese librote y tan pesado, y mire el mío chiquitico (Risitas) y mire vea yo no tengo problema en meterlo en mi maletín, no me pesa”... entonces, duele cuando los muchachos hacen eso, me duele muchísimo la piratería porque se pierde; los muchachos una vez sacamos un cuento, porque un joven se ganó un premio aquí porque se le cayeron las letras por una edición pirateada, hizo así (mueve las manos sobre una hoja) y se le borró (Risitas) **Entonces, a partir de allí nació un cuento**, que se cayeron las letras de un libro, no, que por allá unas hormigas se las encontraron, y que yo no sé qué, bueno...

M: Ese cuento ¿lo escribiste tú o los muchachos?

I-4: No, los muchachos. Otro escribió *La máquina que botaba palabras* a partir de la piratería. Entonces yo incluso aprovecho esas cosas para decirles, mire lo que pasa con el plagio, mire lo que pasa con la piratería, mire porque no hay que hacer esto de esta manera; entonces, a mí me duele eso. Satisfacciones cuando un muchacho dice, “Huy profesora, como le parece que este libro tan ¡bacano!” Otro cuando me dice, Huy profesora tenía pereza, entonces empecé a leerlo. Yo les digo a ellos, léanse eso con el novio, una niña hizo el experimento. Y los logros pues ver que... **los logros no se ven inmediatos, sino que se ven a largo plazo** cuando ya me los encuentro por acá en la universidad, cuando son madres, cuando no siguen estudiando y me los encuentro por el Facebook y me dicen, “como le parece profesora que me estoy leyendo ese librito que usted nos mandó a leer, en ese tiempo no lo leía a conciencia, pero ahora sí”

M: Algún tipo de actividad de proyecto que tengas ahora, alrededor de la literatura que das en el colegio, pues que no hayamos tocado hasta el momento

I-4: Resulta que cuando yo estaba en la biblioteca, yo me hice un proyecto que se llamó “Lectura viva” un proyecto muy ¡hermoso” porque ese proyecto tenía hora específica para que los muchachos fueran a leer, tenía un jefe tan chévere que ella me dejaba hacer lo que a mí me daba la gana con la lectura, tenía el timbre lector y salían ¡todos! los libros de la biblioteca y eso se llevaban cajadas para esos salones, y hasta las señoras de la cocina leían, la portera, y todo el mundo leía, la secretaria, por una horita; y entonces, quiero como volver a retomar parte de ese proyecto, nosotros teníamos las tarjetas de lectores y entonces quiero como volver a retomar ese proyecto de lectura viva, pero ya desde las aulas, aunque ya hay un proyecto que se llama “El valor de las palabras” que eso lo maneja la primera dama de la nación, pero yo digo que eso es un proyecto excluyente, porque eso es solamente para los niños de primaria, y los de bachillerato... la primera dama manda los libros, y los manda solamente para los niños de primaria, los de secundaria se quedan allá sin leer, entonces yo digo que eso es muy excluyente, muy discriminatorio

M: Tú recuerdas algún grupo que haya sido especial en esto de la lectura literaria

I-4: Sí, los primeros estudiantes que yo tuve... yo no pensé que los hubiera movido tanto esa obra *Odisea*, fue tan ¡hermoso! porque yo se las repartí por cantos... dos experiencias ¡hermosas! Ese fue el segundo el primer grupo que yo tuve en ¡toda! mi vida como docente, yo no sé si yo le metí tanta fuerza que esos muchachos cuando me dijeron, “profesora, y ¿cómo lo podemos hacer?” Yo les dije, “ustedes crean... usen la creatividad, ustedes verán” Cuando yo vi que, “profesora, vamos a hacerlo en VHS” En ese tiempo era el VH, y se fueron unos por allá unos a una casa y en un tejado hicieron el Canto número uno, que *Odiseo*, que el Concilio de los dioses, y verlos ya tan motivados con eso. Por allá otros, “no es que

vamos a hacer la guerra de Troya” cuando pasaban con tapas, mantas y utilizamos el salón múltiple, hasta el punto que le rectora me llamó la atención y me dijo, “¿qué es lo que pasa que yo veo que las mamás traen mesa, traen tapas? ¿qué es lo que pasa que vea que por allá a un estudiante le decomisaron el libro de la *Odisea* porque lo estaba leyendo” Pues para mí es un logro que le decomisen un libro. **(A3) Y para mí fue una experiencia muy bonita, verlos a ¡todos! esos muchachos en movimiento** y entonces todos ellos crearon el museo griego y entonces el museo griego ya fue el proyecto para la semana cultural y ya ellos allá tenían la espada, tenían la lanza con que mató el talón de Aquiles, otros tenían el pozo donde sumergieron a no sé quién, otros tenían el carro de Téspis, bueno ellos se las ingeniaron, yo quedé muy satisfecha, y la otra fue leímos *La boba y el buda* y se fueron para Tuluá y en ese tiempo Gustavo Álvarez Gardeazabal tenía como cárcel una biblioteca y lograron llegar hasta allá y hablar con él, **para mí ese fue un logro**, cuando yo me di cuenta era que el día lunes ya me venían a contar a mí, que había estado en Tuluá. Y para mí esas han sido las satisfacciones más grandes que yo he tenido, el lograr moverlos tanto así...

M: Y lo contrario, digamos... grupos que hayan sido especialmente difíciles, que ni por un lado, ni por otro...

I-4: **El año pasado con el *Mio Cid*, yo no logré que esos muchachos leyeran dos páginas, ni siquiera logré, no sé... (R4)**

M: Y entonces ¿qué hiciste? Abandonaste o retomaste...

I-4: **No no, yo al final me conseguí una película de dibujos animados (CL5)**, pero no... o sea quedaron con ¡algo!, si fue triste, pero al menos quedaron con algo, quedaron con alguien que dijo allá “hay profesora, entonces cuando dicen cuaderno *El Cid* es porque *el Mio Cid*” (Risas) Yo dije, al menos identificaron el caballito (Risas) eso fue para mí...

M: Entonces ya como para cerrar, porque ya... un poco el tiempo. A nosotros nos formaron con la idea de que la literatura nos hace mejores personas, que hay que leer literatura para ser “cultos”, para bueno etc, etc, bueno yo no sé, ya llevo con la tuya es una cuarta entrevista, y yo veo que para los docentes, para ustedes es más importante un poco es la vivencia que ser “cultos” y pertenecer a una ciudad letrada que en América Latina ha sido elitista y ha marginado a miles de personas. Entonces, no sé, para redondear un poco esto, tú crees que esa idea elitista de la cultura de alguna manera... no nos sirve, sigue siendo válida, retomando todo lo que hemos hablado sobre logros, dificultades, realidades...

I-4: Lo que pasa es que... yo voy a responder de esta forma. Pienso que... es que no sé cómo responder (Risas)

M: No o sea, es que yo acabo de... esta pregunta te la hago porque me surge un poco, yo tampoco la tengo muy claro, pero de lo que vamos hablando y de las entrevistas, o sea hemos tenido una imagen de ser cultos, elitista, pues sí una cultura como muy muy de unas minorías, ¿sí? Y de unas minorías que pertenecen a la gente que más dinero tienen, ¿no?, algunos logramos llegar a la universidad, porque se abrió eso, pero resulta que muchos nos convertimos también en elitistas, pero no sé, es como si hoy la lectura, como se ha popularizado también, y se han hecho todos esos proyectos de lectura y todo, no sé si hoy por hoy con la literatura, busquemos ser cultos, de una élite, sabios o si buscamos ya otras cosas con la literatura, eso es más o menos, pero es lo que estoy elaborando

I-4: **No, ya con la literatura se buscan otras cosas, ya...**

M: Y con la literatura en la escuela...

I-4: **Con la literatura en la escuela se buscan otras cosas, fortalecimiento de las habilidades comunicativas, se busca que el muchacho a través de la literatura pueda interactuar con el otro, que él sepa dónde está, si ya ese cuento de que yo leo para ser culto, no, la visión ha cambiado, realmente cambia, y es para eso, para generar conciencia en la gente, para que la gente tenga... yo voy y me paro ahí para que la gente tenga otra realidad de la vida, para que la gente pueda incluso hasta vivir mejor, para que la gente pueda resolver una cantidad de situaciones y conflictos, no al estilo de la gran novela sino llevando como una estructura, yo pienso que cuando la gente estructura su mente, la gente sabe de dónde viene, para dónde va, las cosas cambian y con los muchacho yo he logrado eso, incluso he logrado que ellos hablen un poquito más y argumente sus cosas, les falta muchísimo pero uno ya no encuentra un muchacho tan callado y pienso que el tener como tanta facilidad, el leer tanto le ayuda a eso, como a desenvolverse, como a tener el recurso con**

que comunicarse, yo pienso que la literatura también comunica mucho, la literatura comunica, entonces yo lo veo desde ese punto de vista. (OFL2) (OFL3) (OFL4)(DL5)

M: Bueno muchas gracias.

ENTREVISTA INFORMANTE P5

Abril 24 de 2012

Colegio Comfandi Potrero Grande

BLOQUE 1 “BIOGRAFÍA LECTORA”

M: Vamos a entrevistar a la profesora Gloria, en la quinta entrevista que tenemos. Vamos a empezar un poco con su historia personal, tanto de ¿por qué es profesora? ¿Cómo llego a ser profesora? y luego que nos hable un poco sobre su biografía lectora, no; su formación académica, bueno, poco a poco iremos haciendo la entrevista, en la medida en que transcurra la entrevista

I-5: Bueno, buenas tardes. Con respecto a las inspiraciones o motivaciones para estudiar literatura, a lo largo de estos últimos años he hecho mucho un recorrido en mi vida y me doy de que de que **mi familia fue muy importante y determinante en eso**. Por ejemplo, en un ejercicio que hace... que hice hace tiempo atrás, recordaba que... **mi papá (PI1)** cuando estábamos pequeños y pequeñas, nosotros somos tres hermanos, cuando estábamos pequeños eh vivíamos en un sector mucho más humilde y se iba mucho la luz, entonces él se sentaba con nosotros en la cama, y se sentaba a **contarnos historias y a cantarnos**, entonces para mi ese es el primer principio y motivación a partir de la tradición oral **(AL4)**, de ahí ese gusto por narrar historias, por contar historias, por escucharlas... Otro aspecto que también fue heredado por mi papá, es que **mi papá leía mucho revistas o historietas**, en esa época yo recuerdo que estaba muy de moda **Kaliman (LS1.2)**, entonces mi papá compraba todas las revistas de *Kaliman* y formaba el montón de cartillitas y **yo las leía, Kaliman** y el otro era *Memín*. Y mi mamá, **mi mamá (PI1) si era una lectora un poco más formal, mi mamá le gustaba mucho leer literatura juvenil**; por ejemplo, yo recuerdo que mi mamá una vez nos compró un librito a mi y a mi hermana de Johanna Spyri que se llamaba **Heidi (LS1.1)**, **ese fue el primer libro que yo leí, Heidi**, me gustó mucho y a partir de ahí empezó como una lectura más formal de novelas, de ahí yo recuerdo que leí el **Robinson Crusoe**; luego, mis padres se afiliaron al **Círculo de lectores** y empezaron cada cierto tiempo a llegar libritos a la casa, que antes de pronto no había esa oportunidad, y leí varios libros de la Colección de **Julio Verne**, que hoy en día es uno de mis autores favoritos, entre otros textos de literatura infantil y juvenil. **Esos fueron como mis principales, yo lo diría, hoy en día, inspiraciones y motivaciones para llegar a estudiar literatura, pero lo que fue determinante, fue que después de que yo me gradué de secundaria, mi primer trabajo fue en una biblioteca, en una escuelita**, estuve dos años en esa biblioteca, **entonces el trabajo con los niños, y con la literatura con los libros, esa fue como la base definitiva para yo tomar la decisión “yo quiero estudiar literatura” (ELD1)**

M: Y la escuela y el colegio ¿fueron importantes para tu formación literaria?

I-5: **La verdad, la verdad... no mucho. Yo de primaria, la verdad es poco lo que recuerdo (ELD)**. De bachillerato recuerdo a dos profesores. Una profesora de español, la verdad no fue muy significativa. Si hubo un profesor que tuve en grado once, fue **un profesor (PI3)** que llegó remplazando a otro, yo si lo recuerdo a él porque era una persona apasionada de la literatura, y él nos leía mucho en clase, pero lamentablemente él llegó ya cuando yo me iba a graduar, y la otra profesora estuvo el resto del tiempo y no fue una persona que ¡realmente! haya trascendido en mi ida y en mi formación literaria. Entonces, la verdad no... mis estudios de primaria y bachillerato, la verdad no fueron determinantes en eso.

M: Tú has nombrado obras preferidas, autores, Julio Verne, ¿Qué otras obras te impactaron? Y hay alguna, algunas obras que tú hayas rechazado a pesar de que era literatura, a pesar de que eras tan buena lectora

I-5: ¿Qué yo hay rechazado?

M: Algo que te haya sido difícil y todo eso

I-5: pues a ver en ese momento...

M: O no recuerdas ninguna...

I-5: **La verdad, la verdad como tal no, que yo recuerdo que haya rechazado... (LR)**

M: No, eso uno lo recuerda inmediatamente...

I-5: No, no...

M: Mira, y ¿qué te iba a decir? Otras que también hayan sido muy especiales para ti

I-5: *Tom Sawyer* (LS1.1) de Mark Twain, ese libro me ¡encantó! (LA) Eh... Las de Julio Verne que recuerdo que todavía me apasionan, la primera que me leí fue *Veinte mil leguas de viaje submarino*, luego de ahí continué con *Viaje al centro de la tierra*, eh luego continué con *La vuelta la mundo en ochenta días*, en ese momento esas me gustaron mucho; eh recuerdo una que se llama *El diablo de la botella*, se me olvida en este momento el nombre del autor...

M: Stevenson...

I-5: Robert Louis Stevenson. Esa también me gusto mucho. ¿Qué otra? En este momento así la verdad no. Ah ya recuerdo una que no, me recomendaron mucho en esa época, que estaba muy de moda, *Juventud en éxtasis*, (LR1.2) ¿de un escritor que era mexicano? No recuerdo bien...

M: Cuauhtémoc...

I-5: Y la verdad me la leí porque me decían que era muy chévere, “leéla” pero a mi la verdad no me gustó mucho. Pero la verdad que recuerde más, no.

M: Bueno y después estudiaste literatura, ¿no? en la universidad. ¿Qué marca para ti esos estudios?

I-5: Cuando yo ingresé a la universidad (ELD4) a nosotros nos dieron ya unas materias matriculadas, pero yo quise anexar una, a mi siempre me han apasionado los temas indigenistas, y yo recuerdo mucho que había una materia que daba la profesora Laura Lee Crumley (PI3), que era la profesora de literatura indígena y fue una de las primeras materias que vi y a mí me marcó mucho (ELD2) eh pues aparte de que me gustaban mucho los temas, porque eh con la profesora, yo creo, que todos los que vimos esa clase logramos un acercamiento muy bonito, una reflexión muy bonito no sólo sobre el indigenismo sino sobre el papel de la literatura indígena dentro de un mundo que no tiene en cuenta al indígena, recuerdo muchísimo eso, me gustó. Eh... recuerdo mucho también una materia, un semestre, que fue Apreciación de la poesía que la vimos con el profesor Oscar Osorio –si mi mente no me traiciona- me gustó mucho porque él nos dio la posibilidad de explorar, no de imponernos poetas, eh yo recuerdo que la temática estuvo centrada en poesía latinoamericana, y hubo un momento que se enfatizó mucho en lo femenino, en poetas femeninas, y tuvimos la oportunidad de explorar y conocer poesía femenina de todo el siglo XX, incluso desde un poquito antes del siglo XX. Para mí fue muy bonito porque fue conocer el pensamiento y la visión de mujeres desde antes del siglo XX, la representación que habían tenido... a mí me marcó mucho eso y marcó un poquito una parte, yo la diría poética en mí, y en algunos espacios a veces en mis clases intento con los niños, aunque desde otras eh, desde otras perspectivas, pues porque los niños que estoy ahora tienen una... pues vienen de una cultura diferente, otras aspectos (9:45)

M: Entonces, ahora hablemos de un poco eso de ser profesora. ¿Cómo se gesta eso? ¿Cuánto tiempo llevas como profesora? Y después entraremos un poco en tu trabajo actual, no.

I-5: Pues bueno, son varios años entre comillas porque esos años han sido interrumpidos. ¿Cómo así interrumpidos? El primer trabajo como docente formal, que yo tuve, lo inicié cuando estaba en tercer semestre, en un colegio muy sencillito; eh tuve la oportunidad de enseñarles a niños de tercero a quinto de primaria, pero en ese colegio sólo estuve un par de meses, no estuve mucho tiempo. Entonces, luego de ahí pasé a otro colegio en el que tampoco duré mucho porque era un colegio de cobertura, los colegios de cobertura aquí han tenido el problema del pago, yo recuerdo que pasaron tres meses y nada y uno esperando. Luego de eso yo me retiré... estuve un tiempo fuera, me dediqué a estudiar, y ya luego ahí conseguí otro trabajo más formal que fue con la arquidiócesis. Ese fue el primero ya llamémoslo en un colegio más formal, más instituido y con una entidad más reconocida. Luego del Aguacatal, yo pasé a Comfandi y en Comfandi este es el cuarto año que estoy. Comfandi es una entidad ya mucho más formal, más reconocida y ahí vamos en un proceso ¡muy! duro pero muy bonito

LECTURA LITERARIA

M: Bueno, ahora cuéntanos un poco el contexto ¿dónde trabajas? los cursos a los cuales les dictas clase

I-5: Bueno, yo estoy trabajando ahora en un colegio que se llama Comfandi Potrero Grande, es un colegio público pero operado por una entidad privada que es Comfandi, el colegio es un proyecto que se está dando desde... el gobierno de colegios en concesión. ¿Qué son los colegios en concesión?, pues una forma de privatizar la educación y del estado de deshacerse de su responsabilidad con los docentes, entre otras cosas. Este colegio es el primero de treinta y cinco que se están construyendo en toda

Colombia, este colegio es el... ¿cómo es que se dice? el proyecto piloto, inicio en septiembre del 2008 ¿Cuál es la principal característica de este colegio? **es la inclusión**. Esa palabra está muy de moda en Colombia, hoy en día ¿Cómo así la inclusión? **Eh, eh en nuestro sistema educativo hay muchos estudiantes que típicamente han sido excluidos por muchas razones, entonces nosotros acogemos a esos estudiantes y la idea es poder brindarles la oportunidad de poder incluirlos nuevamente en la sociedad, esa es más o menos la base teórica**. Entonces, nosotros tenemos en nuestras aulas por ejemplo, niños que están en segundo y tienen 12, 13, 14, 15 años, cuando deberían estar ya terminando el ciclo básico de secundaria. Tenemos chicos con problemas de droga, bueno y con todo este tipo de problemas, que son chicos que por lo general en otras entidades son rechazados; entonces, esos chicos nos llegan a nosotros. Eh, nosotros iniciamos en septiembre del 2008, el inicio fue muy duro porque recibimos muchachos con toda clase de problemáticas; en los descansos yo recuerdo que casi todos los días habían peleas o como se dice aquí, los chicos en la jerga popular, “tropeles”, entonces a uno le tocaba sufrir mucho, entre otras situaciones. Eh, muchos profesores se fueron, no aguantaron, la remuneración pensamos que no es como debería ser, pero bueno. **Los que nos quedamos, pues aparte de necesitar el trabajo, de alguna manera es también porque el proyecto es muy bonito**. En mi caso, a pesar de que el trabajo acá es bastante difícil, eh a mí este proyecto me parece muy bonito desde la perspectiva que los estudiantes **son estudiantes muy y la comunidad en general muy estigmatizada, pero uno se encuentra personas muy lindas, muy valiosas, que te enseñan mucho**. Yo he aprendido ¡muchísimo! en estos cuatro años estando en este colegio, por ejemplo **una de las primeras cosas que uno aprende es a desaprender. A uno en la universidad lo forman desde el conocimiento y uno cuando llega acá, en estos contextos, lo primero que aprende es que primero uno tiene que educar desde el ser, sino se educa primero desde el ser es muy difícil que tú puedas ir a otros aspectos**, por ejemplo aquí tenemos niños que no tienen hábitos ni normas, no tienen el hábito de la escucha, no tienen el hábito de “por favor”, muchos trabajan bajo la lógica del grito, del golpe, entonces uno en estos contextos lo primero que tiene que empezar a trabajar es eso, desde el ser, que ellos aprendan a convivir con otras personas a dialogar, a tolerar, a escuchar, porque si no desde otro punto no se puede hacer la clase. En los primeros años a uno se le iba la mitad de una hora de clase organizándolos, que hicieran silencio; hoy en día se ha ido avanzando y se han ganado procesos, y hoy en día usted va al colegio, y usted se sorprende porque es un colegio, usted lo ve... los estudiantes como si fuera cualquier estudiante de un colegio que se supone que es normal. En un principio fue muy ¡difícil! Pero hoy en día, desde mi punto de vista, la... el proceso está empezando a dar frutos, resultados. Otra de las cosas que me gusta mucho de ellos es que son **muy autónomos y muy críticos, la mayoría de los docentes le teme a eso**. Ellos son de esos estudiantes que si están aburridos, sin problema te dicen “hay no profe, esto está muy aburrido. Hagamos otra cosa” En otros contextos los estudiantes prefieren quedarse callados, aquí ellos no, ellos si algo han aprendido, en estas comunidades, es a exigir sus derechos, a quejarse de lo que no les gusta, entre otras cosas. Entonces ellos tienen también, cosas muy valiosas. Eh, **la tradición oral es un componente muy fuerte, yo he intentado aprovechar mucho eso desde la literatura (DL3)**. Porque yo tengo, lamentablemente, muchos limitantes para trabajar el área de literatura allá. Por ejemplo, a ellos yo no les puedo pedir ninguna clase de texto, no les puedo pedir fotocopias, no les puedo pedir dinero, eh hay una biblioteca que tiene, pues hay... tiene uno libros, pero la verdad son muy pocos, y la colección pues, digamos que apenas está en proceso de adquisición (18)

M: Ahora que hablas de eso, entonces entremos en esa otra parte, lo de la literatura ¿cómo enseñas tú? Yo he empezado un poco... pero podemos continuar con lo que nos estabas diciendo, las dificultades para acceder a los libros o las razones que diste que son de variado tipo y justificadas, digámoslo así, entonces eso, o sea ¿qué haces tú un poco en las clases? Bueno, en las clases de lengua y literatura se hacen muchas cosas, pero en esa parte literaria, que es ya exclusivamente literaria...

I-5: Bueno, en un principio... yo hoy en día me doy cuenta que **en un principio yo fui demasiado catedrática y fui muy encasillada en ciertas obras del canon (CL)**, como que sólo veía eso porque eran muy importantes y había que verlas. **Hoy en día no pienso así**. Por ejemplo, en octavo en segundo periodo en este momento estamos viendo literatura de la Conquista en Colombia, en un primer momento yo me ayudaba de textos que hablaban siempre de esa historia o de esa literatura tradicional que contaron los conquistadores, pero hoy en día estoy intentando enfocarlo hacia otros aspectos, por ejemplo, como el componente afro es tan fuerte estoy intentando aprovecharlo y mezclarlo con la literatura, entonces estoy enfocando la historia de la literatura de la Conquista en Colombia, pero más esa literatura que fue contada desde los afro y desde los indígenas, entonces me he metido un poquito a explorar por ejemplo, el sincretismo religioso reflejado en la lírica, entonces e intentado traer canciones y las analizamos con los muchachos, por ejemplo el año pasado les lleve a los muchachos una canción de dos cantantes cubanos, Celina y Reutilio, que es *¡Qué viva Changó!*, la **escuchamos con los muchachos y a partir de ahí**

empezamos a hacer un análisis (CL2), hicimos un análisis histórico y luego lo aplicamos a lo literario. Como como el componente afro a través de la lírica pudo reflejar o representar su historia, su cultura, sus creencias y la literatura fue la forma por medio de la lírica en la que expresaron todo eso, entonces estoy como intentando explorarlo desde ese aspecto, pues en ese caso de octavo...

M: Tú enseñas en octavo ¿y en qué otros cursos?

I-5: Yo enseño de octavo a once, desde que yo estoy...

M: ¿Hay una sola profesora de octavo a once?

I-5: Sí, nosotros tenemos allá desde Transición a Once. En este momento en Primaria hay una profesora titular que da casi todas las áreas, pero a partir de sexto hay profesores para todas las áreas. En español habemos dos profesoras para bachillerato, una compañera mía está en sexto y séptimo, y yo estoy de octavo a once.

M: ¿Qué promedio de horas das a cada curso, semanal?

I-5: Cuatro horas, pero son cuatro horas reloj. La mayoría de los colegios son cuatro horas, pero esas horas son de cuarenta y cinco minutos.

M: Y un promedio de estudiantes por grupo más o menos de cuántos

I-5: Eh eh, cuarenta más o menos. Colegio mixto, algunos grupos tienen más, y la meta es cuarenta y cinco en cada salón.

M: Sigamos hablando de lo que diría uno como estudiante de literatura, el ¿canon! ¿Cómo haces para el canon de lecturas escolares, especialmente de cuentos y novelas, entonces? Bueno, ya nos dijiste un criterio... esos esquemas de ser uno catedrático, que hoy no piensas así, tienes muy en cuenta quienes son ellos... o sea qué otros criterios y ¿cuál es tu canon?

I-5: Pues bueno, Comfandi tiene varios colegios. Los colegios Comfandi trabajan por áreas y por lo general las áreas cada cierto tiempo se reúnen, tiene un líder y programan para el año un canon de lecturas, gracias a Dios nosotros no tenemos la obligación de ceñirnos a él, gracias a este componente diferente que tiene este colegio, por lo que le decía ahora de la inclusión y eso; entonces, digamos que hemos tenido como cierta libertad, pero en el canon que proponen los colegios Comfandi, por ejemplo ellos... recuerdo que el año pasado en el Plan Lector, por ejemplo yo recuerdo que en sexto programaron *Corazón* de Edmundo de Amicis, en décimo programaron *Yerma* de García Lorca, en once propusieron a Saramago; bueno, **ellos elaboraban una base de obras escogidas bajo criterios, yo diría más vistos desde la opinión del docente que más desde el estudiante.** Yo la verdad ¡nunca! me he acogido a ellas, primero porque no tengo cómo, porque no tengo los textos como pedirselos a los estudiantes; y segundo, porque a pesar de que son textos muy buenos muy importantes, **yo pienso que con los muchachos con los que estoy ahora, para aprovechar todo el potencial que ellos tienen hay que hacerlo desde otros enfoques... Los muchachos de los colegios Comfandi, la mayoría son colegios de estrato tres, cuatro y cinco, estos muchachos acá son de estrato cero, uno y dos. Eh, la cultura, las costumbres son muy diferentes; en ningún momento digo que no puedan leerlo, pero yo si pienso que hay cierto hay cierto planteamientos literarios que pueden que funcionen muy bien en unos estudiantes X, pero en otros no. Yo creo que en ellos acá hay que tener en cuenta otras perspectivas, y yo por eso no me he ceñido a ese canon. Yo lo que he intentado hacer es conocerlos mucho, mirar sus gustos y a partir de ellos intentar trabajar (CL1).** Por ejemplo, en octavo si sigo con el caso de octavo, en segundo período también trabajo la estructura narrativa, entonces yo intento que no sea tan teórica y lo que intento es trabajar a partir de historias, historias del barrio, eh para no dejar tampoco a un lado la literatura clásica, por llamarla así, **INTENTO HACER FUSIONES (CL2).** ¿Cómo así fusiones? Por ejemplo, hace como dos semanas les leí a ellos un texto que se llama *Caperucita Roja y otras historias perversas*, creo que es de Triunfo Arciniegas, entonces la idea es motivarlos para que ellos construyan historias, pero a partir de sus vivencias, y eh invitarlos a que hagan por ejemplo: inversión de roles; invitarlos a que se salgan siempre de la historia típica, a que escriban historias no sólo pensando en un cuento sino también en una canción, a ellos les gusta mucho la música y eso los motiva mucho. Pues la verdad intento utilizar elementos como muy cotidianos de la vida de ellos, que no sea como aspectos tan formales como traer un libro entero y vamos a leerlo porque esto es literatura. **Yo pienso que la literatura no sólo está en un libro gordo y que a uno lo vean leyendo un libro, sino que yo pienso que uno lo puede trabajar también desde otros aspectos con ellos (TL4).** Entonces... el año pasado por ejemplo, con un octavo llegué y les pedí el favor de que nos hiciéramos en círculos y que íbamos a construir una historia entre

todos. La idea era que cada uno de ellos empezará a contar una partecita de la historia, y el experimento, estuve muy de buenas, y me salió muy bien, porque recuerdo que el primer niño llegó y dijo “Había una vez un duende...” un niño de esos que uno cataloga más bien de un niño difícil, y le gustó la actividad y entonces le puso como la entonación y pronunció la frase y todos se quedaron... entonces de una el segundo “el duende hizo tal cosa...” y empezó y se construyó una historia muy bonita y al final de la actividad ellos tenían que escribir la historia. Esa es como básicamente la forma en que yo intento trabajar con ellos...

M: O sea, tienes como una gran flexibilidad ¿no? Como a uno le ponen a hacer en esas planeaciones el listado de lecturas y todo. Yo veo que tú vas observando y no sé...

I-5: Si bueno, **yo** no tengo una lista estos son los libros que voy a ver, no. Eh...

M: Y ¿qué libros has leído con ellos? Ya dijiste lo de Triunfo Arciniegas, que es una propuesta muy interesante

I-5: **Yo con ellos he leído mucho cuento en especial, porque ya leer textos más largos es más difícil (DL2) (DL7).** El año pasado por ejemplo, leímos –recuerdo un cuento de García Márquez que les gustó muchísimo **(LJ1)**- se llama *El ahogado más hermoso del mundo*, les ¡encantó! lo leímos, lo analizamos, hicieron dibujo, hicieron de todo, les gustó mucho ese tipo de cuenticos. Eh eh, ese libro de Triunfo Arciniegas leímos varias historias de ahí...

M: ¿En noveno, en diez, en once?

I-5: Ya con diez y once, yo por ejemplo en once en el primer período trabajamos literatura griega, entonces he intentado, pues por lo general se trabajan siempre *La Iliada* y *La Odisea* que son los textos clásicos. Yo intento hablar un poquito de ellos y que ellos los conozcan, hacer lecturas de fragmentos; pero me ha... **con ellos me ha salido mejor trabajar a partir del conocimiento de los mitos griegos (TL3)**, entonces por ejemplo este primer período con once leímos me los llevé para la biblioteca y leímos el mito de Andrómeda, lo leímos, lo analizamos, hicimos un tallercito a partir de él, y luego finalizamos la actividad viéndonos la película *Furia de Titanes* que enmarca un poquito toda esa historia. Eh luego leímos el mito de la Medusa, lo conocieron un poquito, **más bien desde ese punto no tanto desde leer en sí la obra de *La Iliada* y *La Odisea* como tal sino que más bien a partir de los mitos griegos ellos han conocido la literatura griega, y a partir de esos mitos se va uniendo y construyendo la historia en sí de lo que cuenta un poquito *La Iliada* y *La Odisea* (DL2)**

M: Y por ejemplo en décimo que se da esa literatura española, donde hay títulos que son todo un reto... pero en cualquier colegio ¿no?

I-5: Sí, **lo que se propone en décimo a la mayoría de los estudiantes no les gusta.** Pues mire, la verdad en décimo si he tenido más dificultades para ser más recursiva, por ejemplo en primer período se trabaja literatura medieval y la obra que por lo general se trabaja es el *Mío Cid*, entonces yo lo que intenté hacer este período fue, no leímos toda la obra sino que **leímos fragmentos de la obra. A nosotros siempre nos dijeron que eso no se debía hacer o que no era lo mejor- pero es que la verdad trabajar la obra completa me es difícil, por tiempo, por espacio, porque no tengo los textos.** Eh yo lo que intenté fue **leer fragmentos y en uno de ellos intenté recurrir al cómic (DL3).** ¿Cómo así al cómic? Uno en internet encuentra varias obras literarias, hoy en día tradicionales, que las han caricaturizado, entonces intenté hacer eso más bien, algunos de los fragmentos que ellos leyeron, los leyeron desde el cómic y digamos que se logró un poquito el acercamiento. Eh... pero la verdad en décimo es difícil por el por los temas. Eh entonces horita entramos a hablar ya de la novela como tal y del Renacimiento y el Barroco y ya empezamos a hablar del *Quijote*. Yo he intentado hacerlo a partir de la base de una caricatura... Hubo un día en que yo estuve buscando en internet, y me encontré una imagen **(TL3)**, un dibujito de un niño vestido al estilo punk, y el niño está recitando, leyendo una hojita y en esa hojita dice “En un lugar muy cool llamado La Mancha...” **Entonces a mí me pareció ¡genial! para motivar a los muchacho y a partir de allí trabajar *El Quijote*, entonces aunque parezca chistoso esa imagen me ha servido para eso.** Entonces, por ejemplo yo el año pasado les propuse a los muchachos porque no intentamos... aunque la verdad no alcancé a hacerlo, pero la propuesta fue pedirles primero, intentar leer un fragmento y luego intentar es fragmento escribirlo de esa manera, **como trayéndolo al mundo contemporáneo (TL2)**, a ellos les gustó aunque lamentablemente no alcanzamos a hacerlo, pero yo tengo ese proyecto también este año con los nuevos chicos de décimo. Vamos a ver cómo me va

M: *¿Tú tienes calendario A o B?*

I-5: Aquí en toda Colombia casi todos los colegios oficiales se pasaron a calendario A

M: *¿Qué quieres lograr con esta parte de la literatura?*

I-5: Bueno, **voy a ser muy sincera**. Yo he intentado ser muy objetiva y pensar mucho en los muchachos y no meter mis criterios para la selección de literatura, pero en este momento de mi vida **estoy haciendo una reflexión muy seria sobre el papel de la literatura en el rol del mundo (OFL2)**. Por ejemplo en el rol histórico. Le explico mejor a qué me refiero. Yo me he dado cuenta que la literatura, lastimosamente, ha sido utilizada de alguna manera desde hace muchísimo tiempo para contar una historia que no siempre es cierta, entonces por ejemplo cuando... yo leo mucho para hablarle a los niños, cuando les iba a hablar de literatura de la conquista me daba cuenta de que casi todos los textos que existen son los que escribieron los conquistadores, o sea tenemos la visión de los europeos, pero no tenemos la literatura o lo que en ese momento vivieron los afro o los indígenas, o sea siempre ha habido una historia oficial entre comillas, una historia de derechas que es la que siempre ha sido contada, pero hay otra historia que no ha sido contada, ¡yo! quiero enfocarme mucho hacía ese aspecto, explorar mucho ese aspecto, yo pienso que uno de los grandes problemas del pueblo colombiano es el desconocimiento de su identidad y de su cultura. Yo pienso que la literatura no puede seguirse prestando para escribir historias pues que yo eh de pronto quieren privilegiar eh a ciertas esferas o capas sociales, ¿no sé si me entiende? Porque es que uno se da cuenta que la literatura, por ejemplo en la historia de Colombia, la literatura siempre cuenta que Simón Bolívar tal cosa, que el general Santander tal otra, pero cuál es la visión que tenemos de Los Comuneros, de las persona que en sí lograron la independencia de nuestro país. Yo me hago la pregunta: tiene que haber literatura de eso, tiene que haber algo, pero por alguna razón todo ha sido escondido, o ha sido... ¿cómo le llamo? Ha sido como camuflado...

M: *silenciado...*

I-5:... sí, silenciado. Entonces a nivel literario yo quiero explorar eso con los muchachos, yo pienso que puedo hacerlo, **porque yo pienso que yo como docente de alguna manera y a través de la literatura yo puedo ayudar a que haya un poquito más de conciencia de identidad nacional, de rescatar nuestra identidad, nuestra cultura, ¡nuestra historia! nuestra verdadera historia (OFL2) (OFL3)**. Entonces por ejemplo lo que le decía hora que hago con octavo, que quiero hacer con octavo va un poquito ligado a eso. Yo sé que de pronto estoy metiendo un poquito mis criterios y opiniones personales, espero no equivocarme, eh pero yo pienso que es necesario que eso se haga, **y yo pienso que los docentes de literatura tenemos que empezar a desligarnos un poquito del canon**. No sólo por desligarse, no sólo por buscar identidad, sino que también hay que tener en cuenta que estamos en un mundo diferente, en un contexto diferente... **No podemos seguir siempre enseñando lo mismo, porque los tiempos cambian, los contextos cambian, los pensamientos cambian y en esa misma medida los niños nos van a ir exigiendo eso. Desde ahí yo pienso que, desde ahí yo fundamento más bien que hay que ir empezando a hacer cambios en lo que siempre hemos leído y enseñado a los muchachos. (CL2)**

M: *Y desde esos cambios las formas de evaluación, ya que la evaluación se ha vuelto un tema tan delicado y de tanta discusión, aunque yo no sé, algunos estamentos de la sociedad ponen un tema de moda, pero un ¿cuál es tu experiencia en cuanto evaluar la lectura, ese trabajo que haces con los estudiantes?*

I-5: La verdad ese es un punto muy difícil porque... le doy un ejemplo cuando yo he intentado evaluar los estudiantes e intento tener mucho en cuenta por ejemplo, la producción **textual que ellos escriban, que ellos narren (FE1)**. Por ejemplo ahorita en este período, el rector un día llegó a reunión y nos pidió el favor de que el objetivo central es pruebas ICFES, entonces como el objetivo central es pruebas **ICFES (FE4)**, entonces los muchacho tienen que aprender a conocer muy bien el formato ICFES, preguntas de selección múltiple. Entonces entre comillas nos dijeron, las evaluaciones hay que programarlas ¡así! Entonces por ejemplo, en mi caso la producción textual prácticamente se va a quedar mocha porque a mí me toca es aplicar casi todas las preguntas tipo ICFES, desde ese aspecto es muy difícil...

M: *Mira en esto que tiene que ver con la evaluación ¿cuándo te encuentras tú con estudiantes que tengan, eso que se nombra tanto, competencia lectora? En qué momento en este tipo de contexto de dificultades económicas... cuándo te encuentras tú con estudiantes que sean competentes literariamente en este caso. ¿O cómo definirías, redefinirías tú desde tu realidad esta competencia literaria?*

I-5: **Yo la competencia literaria, yo la entiendo desde dos formas; la primera, el lector ideal, por ejemplo de que hablaba Borges, un lector que tenga todos los códigos y entienda absolutamente todo, de todo lo que se le está hablando y conozca de todo; y la otra como un proceso.** En mi caso, la verdad hasta ahora yo no me he encontrado en el colegio ningún muchacho que tenga ninguna de las dos. Me explico, por ejemplo sí hay estudiantes muy pilos que les gusta leer, pero tienen muchos problemas, por ejemplo su vocabulario es muy básico, entonces en algún momento abandonan la lectura o no les gusta porque alguna X obra maneja un vocabulario que ellos no entienden, ese es uno por ejemplo. Otro es que hay otros estudiantes que tienen muchas dificultades a nivel de comprensión y análisis **(LC3)**, eh les es difícil relacionar a veces ideas, párrafos o hay lecturas que trabajan anacronías y se pierden en la lectura; ese tipo de dificultades se encuentra uno. Eh aquí se le suma eh que en muchos estudiantes, en la gran mayoría la verdad hay mucha apatía, hay mucha apatía a la lectura, y eh yo he intentado como hacer un pequeño sondeo y ya me doy cuenta de qué es lo que pasa. **(R3)** Muchos de estos niños, son niños de madres cabeza de familia, la mamá se va todo el día a trabajar, los niños salen del colegio y la mayoría se van para la calle, la mamá llega tarde a dormir y al otro día a madrugar, entonces son niños que nunca han tenido desde la casa una persona que los motive, que los guíe, que les lea algo, son niños que no tienen acceso a libros porque la mamá a duras penas apenas tiene para conseguir la comida, mucho menos para conseguir un libro. Eh a parte de eso en la biblioteca hubo un tiempo en que se estuvo cometiendo un error muy grande, en este momento gracias a Dios no se comete, **cuál es ese problema a muchos de los niños que se castigaba se los mandaba a la biblioteca.** Entonces llegó un momento en el que hicimos la reflexión los docentes en una reunión y llegamos a la conclusión que eso ¡no! porque se había convertido la biblioteca y la lectura en un espacio de castigo, no podemos convertir a eso ni a la biblioteca ni a la literatura. Hasta ahora eso se ha ganado, pero sin embargo algunos niños todavía digamos que lo ven de esa manera en bachillerato. Pero en preescolar y primaria se está empezando hacer un proceso muy bonito, usted ahora ve el colegio en las horas del descanso hay una colección pequeña, pero los niños tienen la posibilidad de ir y tomar los libros, hacen lecturas de imágenes, usted ve a los de primaria que están yendo a pedir los libros para llevárselos para la casa, entonces se están empezando a cambiar un poquito los procesos, pero todavía falta mucho

M: Y tú has tenido algún grupo especial frente a la lectura literaria, que a ti te haya parecido que ha sido especialmente receptivo

I-5: La verdad no...

M: pero algunos estudiantes me imagino...

I-5: algunos estudiantes sí. Grupo como tal no, estudiantes a nivel particular, sí. Por ejemplo el año pasado en noveno eh les propuse la lectura de un fragmento de un texto que fue *Tabaré* que trata el tema indigenista, entonces pues la idea no era leer todo el libro, pues le conté ahora que es difícil, pero la idea era poder analizar un poquito como el paso de transición de la literatura indígena a la literatura de la conquista vista desde Latinoamérica, y recuerdo que hubo un niño que le gustó tanto el libro que se lo leyó todito, se lo leyó todito y él me hacía reflexiones del texto, me decía uf profesora mirá tal cosa, mirá esa época; y se motivó tanto que él constantemente me estaba diciendo “profe, qué me leo”, me pide que le haga recomendación de textos y ha empezado a llevar como un proceso de ¡lectura! Pues claro a nivel de un gusto muy personal, pero es un niño que en mi opinión se ganó para la literatura, él busca qué leer, se ha convertido en esos niños que constantemente busca y necesita leer algo.

M: Tú ¿has sabido o has tenido noticias de que ellos lean otras cosas fuera del colegio?

I-5: A nivel de literatura, no. No la verdad a nivel de literatura no he conocido que ellos hagan otro tipo de lectura

M: ¿Tienes algún tipo de proyecto que no hayamos comentado en cuanto a tus clases de literatura? Algún tipo de proyecto ¿qué te gustaría hacer?

I-5: Eh, sí. Por ejemplo se está liderando en este momento un proyecto que se llama “Abuelitos cuenta cuentos” a qué se refiere el proyecto de “Abuelitos cuenta cuentos”, la idea es que los estudiantes puedan invitar a los abuelitos a los salones para que vengan a contar historias, la idea es que más adelante se pueda realizar la construcción de un texto de todos los estudiantes del colegio a partir de esas historias, eso se está haciendo en todo el colegio, bueno ese es uno. Hay otro proyecto que está... ese todavía la verdad no se ha iniciado, está en construcción, y es hacer una titiriteca en la biblioteca, ¿cómo así una titiriteca? Como hemos visto que la biblioteca no tiene un espacio como tal para los niños más chiquitos, donde ellos se puedan motivar más a la lectura, entonces se está proponiendo un proyecto, la idea es que sea liderado por docentes y por estudiantes de décimo y once ¿cómo así? La idea es que entre docentes y

estudiantes de once, construyamos pues con los libros propicios para los niños de Transición, Primero y Segundo, pero donde se incluya una titiriteca **donde los títeres sean los que les presenten los libros a los niños**. Pero la idea es que eso no lo haga el docente, la lectura de esos textos sino que esa lectura la hagan los estudiantes de décimo y once

RECEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES

M: Ahora que estamos con los estudiantes ya como la parte final, aunque ya has tocado puntos, la recepción de ellos o sea ¿tú cómo ves... cómo reciben ellos la literatura que tú les das?

I-5: bueno, **pues yo soy muy sincera**. Eh la verdad yo pienso que muchos de ellos no la reciben con mucho agrado **(RL3)**. Yo diría que hay una parte que sí les gusta y hay otra parte que no les gusta ¿Por qué? En algunos momentos yo reconozco de que caigo en **ser muy catedrática y en hablar mucho**, ese es uno de los aspectos que yo sé que en muchos estudiantes causa apatía, a veces hablo demasiado, me emociono mucho y hablo y hablo y a la final **no los dejo a ellos expresarse y que cuenten**. Eh, de pronto en algunos momentos a veces uno se preocupa más por la disciplina o por otras cosas, que porque funcionen bien los proyectos que uno tiene a nivel de la literatura, si lamentablemente eso es cierto y eso yo sé que eso hace que algunos estudiantes tengan mucha apatía hacia el área. Por ejemplo, Comfandi como es una institución tan grande, constantemente nos está enviando proyectos de otras entidades para que nosotros los realicemos y los incluyamos dentro de la programación... lamentablemente uno a veces por estar intentando cumplir con eso, uno a veces deja a un lado lo que realmente uno debería estar haciendo, y todo eso hace que en algunos momentos los estudiantes tengan **apatía** hacia el área. Yo sí eso lo acepto y soy muy consciente de que hay mucho estudiante desmotivado y que no se identifica. La verdad si tengo que ser muy sincera y reconocer **que en ese aspecto estoy perdiendo el año (S2)**, yo lo veo de esa manera.

M: Pero has tenido momentos que es más o menos lo que tenemos todos los docentes, también en estos que nos tocó enseñar, o sea porque... has tenido momentos de satisfacción digamos que has descrito por ejemplo, cuando entre todos crearon un cuento colectivo...

I-5: sí claro. No todo es malo. Ha habido espacios en los que uno como docente se siente muy bien **(S3)**, porque uno como docente sabe cuándo un grupo de estudiantes está conectado o cuando está desconectado. Y ha habido muchos espacios con muchos grupos en los que, eh, los temas que se trabajan y las lecturas **los conectan (RL2)** y les gustan, como ha habido otros momentos que no. Si de pronto generalizo y soy muy fatalista, pero sí, sí ha habido espacios muy gratificantes muy bonitos. Por ejemplo, el año pasado hubo un niño que fue asesinado, bueno en X condiciones, entonces los afectó muchísimo, yo intenté aprovechar ese espacio, **no sólo para trabajar la literatura sino para ayudarles a desahogarse (OFL)**, para que ellos construyeran textos expresando lo que sentían a partir de ese momento y construyeron poesías ¡muy bonitas! historias muy bonitas, no sólo muy bonitas sino que a mi me dejaron muy sorprendida por las reflexiones a nivel personal y esos textos se lograron se lograron trabajar después, se llevaron a la biblioteca, los demás muchachos tuvieron la oportunidad de leerlos de conocerlos. Ha habido muchos espacios sí que son muy bonitos muy gratificantes.

M: así como tú has sido muy sincera, yo también lo quiero ser contigo. Yo en estas entrevistas estoy elaborando una pregunta, que no acabo de elaborar, también sobre la literatura, o sea la formación literaria que nosotros tuvimos es una formación que nos formaba para ser personas cultas, pertenecer como a cierta élite intelectual y todo eso; pero yo escuchándolas a ustedes hablar de sus realidades, de las experiencias... pero yo creo que no solamente sea en la enseñanza de la literatura en estos sectores, yo también estuve enseñando en otros estratos sociales... o sea ¿qué ¡función! tiene la literatura ahora? ¿qué otro tipo de función? O sea ya la literatura no es eso que te da un prestigio social: literato es un hombre o mujer muy culta. No, eso ya no, no va a ser así. No porque sea malo o bueno, sino porque estamos en otros contextos en otras realidades la vida nos pide como otras cosas, además esa visión fue muy elitista y excluyente. Y ya para ir cerrando, entonces ¿qué es la literatura? Y ¿qué es enseñar hoy por hoy? Y no solamente en esa realidad sino en este mundo que nos está tocando vivir.

I-5: Es una pregunta bien difícil... Yo recuerdo que en la universidad había una práctica, por ejemplo en mi grupo en la clase que yo estaba, había una práctica que a mí me daba mucha rabia y era que llegaba la hora de clase, se supone que ya todo el mundo había leído y era como demostrar qué leyó qué sabía del texto... Yo esa pregunta me la vengo haciendo hace mucho ¿qué es hoy en día la literatura y cuál es el papel que juega en la sociedad? Definirla como tal, yo creo que eso es muy difícil, yo no atrevería a

hacerlo, **lo único que si me atrevería a decir es que la literatura tiene que servir como un medio de expresión**, pero no como un medio de expresión... por ejemplo lo que decía yo ahora de hablar los silenciados, sonaría más como una denuncia histórica, cuando me refiero a expresión no me refiero a eso a una expresión de denuncia, **sino más bien a una expresión del ser humano como tal (DL3) (DL7)**, por ejemplo cuando yo estoy mal a nivel personal, cuando tengo una crisis un problema personal a mi me ayuda ¡mucho! Escribir, y yo me siento a escribir y eso me ayuda muchísimo...

M: Lo que le pudo haber ayudado a tus estudiantes cuando mataron al compañero

I-5: Exacto. Entonces lo veo un poco más desde esa perspectiva, yo pienso que la literatura debería ser más bien, **hoy en día debería encaminarse más una terapia, hacer un proceso de ¡catarsis! Hacer un proceso de liberación, de expresión personal, yo pienso que debería inclinarse más a ser usada de esa manera**

M: Bueno, muchas gracias

ENTREVISTA A INFORMANTE P6

Enero 21 de 2012

Hora: 13

14 años de experiencia docente

Biografía lectora del docente

¿Cómo aprendiste a leer?

Aprendí con mucha facilidad y de corrido **(AL5)**. Mi familia se sintió muy orgullosa de esto. En casa había best sellers y revistas de *Selecciones* **(PI1) (LS1.1) (LS1.2)**. Cuando me casé no leí tanto, a mi esposo no le gustaba la lectura

¿Qué persona fueron significativas para tu formación lectora?

Tenía una amiga en bellas artes que me estimuló a la lectura **(PI2)**

¿Qué lecturas has rechazado?

Te confieso que no he terminado de leer *La montaña mágica*, es algo que tengo pendiente **(LR2.1)**

Lectura literaria

¿Cuáles son los cuentos y novelas que eliges para leer en clase con tus estudiantes?

En sexto grado, mitología griega, los mitos de Robert Graves. También leí *Ulises* pero en caricatura. Y también *El atravesado*, pero sólo tres niños lo compraron y me tocó leer la obra con el apoyo de ellos.

En noveno, leemos el género policíaco... unos cuentos de Conan Doyle, que alguien de la universidad me facilitó, y un cuento de Borges. También *El llano en llamas*

En once el *Lazarillo de Tormes* y cuentos de Asimov

¿Cuánto de institucional y personal hay en tu canon de lecturas escolares?

Yo soy libre en tomar las decisiones, tengo en cuenta a los estudiantes **(CL1)**. Si tenemos un proyecto de aula institucional que da orientaciones... **¿entonces la autonomía de la Ley 115 sigue vigente? Sí, está vigente (CL3)**

Respuesta de los estudiantes

¿Cómo reaccionan, cómo es la recepción de tus estudiantes a estas lecturas de cuentos y novelas?

Es buena.

¿Cuál es la lectura que mejor reciben?

Los cuentos de Juan Rulfo... pero es porque se hacen trabajos en grupos y un taller. **(TL1) (A1)**

La que menos les gusta es *El Lazarillo de Tormes*, ya que es una lectura del Barroco, por eso hago una explicación cronológica de este tipo de producción artística y así ellos comprenden mejor la obra. Por ejemplo, el *Quijote* lo leímos por capítulos y ellos elaboraron tiras cómicas **(TL3) (TL4)**.

¿O sea que en este trabajo es importante el papel que cumples como docente?

Es importante la manera de llegar, lo que se les vende a ellos. **(DL2)**

Volviendo al canon de lecturas, ¿cuáles son los criterios para seleccionar esas obras y no otras?

El eco... el éxito que hayan tenido en otros espacios **(CL1)**. Algunas lecturas son "obligadas" por ejemplo *El lazarillo... el Quijote* hay que convencerlos de que deben tener una base literaria **(CL4)**.

En el cuestionario ya pregunte sobre objetivos y logros; ahora quisiera saber ¿cómo evalúas estas lecturas de que realizas con tus estudiantes?

Evalúo los procesos, la participación. En la programación tengo un tema literario que se trabajará. **(FE3)**

¿Cuánto tiempo mantienes este canon de lecturas?

Procuró cambiarlo cada dos años, ya que me aburre siempre lo mismo

¿Cómo te sientes como profesora de literatura al darles a leer cuentos y novelas a tus estudiantes?

Lo vivo con alegría, ya que ellos acceden a la literatura **(OFL1) (S1)**

Sé que por tu formación académica comprendes y manejas la teoría y crítica literaria, por eso te pregunto ¿consideras que con las lecturas literarias que tus estudiantes efectúan se amplían sus repertorios y horizontes de expectativas?

Sí, pero a posteriori, los resultados no se ven inmediatamente. Un estudiante de once que presentó las Pruebas del ICFES, me comentó que en una de las preguntas apareció una carta a Penélope, y ellos ya sabían quien era.

¿En tu institución cuándo te encuentras frente a un lector competente, crítico y creativo?

Por los trabajos que realizan, ya sean exposiciones, trabajos creativos o de escritura. **(LC2)**

¿Considera que la narrativa... los cuentos y novelas es uno de los géneros preferidos de los jóvenes?

Como hoy en día tienen tanta preferencia por las redes sociales...

Si les gusta leer cuentos y novelas, pero con una salvedad, presentarles textos cortos y si son largos leer sólo algunos capítulos. **(DL6)(RL2)**

Con tu experiencia ¿cuál es el cuento o novela “estrella? El que a todos y todas les gusta...

El llano en llamas. Los mitos y los policíacos **(LJ1)**

Anexo 6. Mensajes de chat con la Informante P4

FEBRERO 16 DE 2012

Karmentea dice

ayer estuve en una sustentación de maestría y fue sobre la escritura de textos académicos: el ensayo

tomé datos de la profe que sustentó, porque **hice una intervención que a ella le gustó y me dijo que quería seguir en contacto conmigo**

Mery Cruz dice

es un tema que se está investigando mucho... como género me gusta mucho el ensayo

Karmentea dice

Sí, muy interesante porque entre lo que se dijo es que como no hay unificación de criterios en diferentes países, existen muchas estructuras, muchos estilos,

algo que me marcó mucho fue el acompañamiento de la escritura que se le debe hacer al estudiante.

también el tener claro que el aprendizaje de la lectura y la escritura no puede ser fragmentado, es todo un conjunto integral.

hoy dialogaba con mis estudiantes de grado 11 y les decía que algo primordial para mejorar en los procesos lectores y escriturales hay que tener un estado de conciencia claro.

saber situarse dentro de lo que se va a hacer

les pregunté que si ellos eran conscientes de lo que leían y escribían

algunos me respondieron en coro que no

que más que todo eran lecturas que les imponían...

me fui con los de 10 a la biblioteca querían leer, le dije lean, **lean lo que más les apetece**

Mery Cruz dice

Me parece que las teorías sobre lectura y escritura son muy pertinentes, pero debemos partir de lo que hacen los jóvenes con estas actividades... y desde allí revisar si esa teoría va encaminada con la realidad o si es necesario buscar otras explicaciones.

Karmentea dice

en un porcentaje alto se fue hacia los libros infantiles y otros a poesías

les pregunté el porqué de esa selección, simplemente, les gustan por varias razones: cortas, dibujos, los lleva a la fantasía, etc (RL2)

Mery Cruz dice

Conoces alguna novela gráfica, dirigidas a públicos juveniles y mayores. La más representativa es "La ciudad de cristal" de Paul Auster. He leído otras novelas del autor, pero ésta no.

Karmentea dice

A Paul Auster no lo conozco, sería interesante leerlo.

Mery Cruz dice

Qué lecturas realizará este año con tus estudiantes?

Karmentea dice

Bueno acá es un lío conseguir literatura para los jóvenes, ni ellos quieren comprar textos nuevos les parecen muy costosos...

Mery Cruz dice

pero si tienen el celular de última generación...

Karmentea dice

Lamentablemente estamos con textos un poco tradicionales...

Mery Cruz dice

Eso es cierto, pero no te creas ahora vivo en un país que lee más que nosotros, pero no faltan las quejas de que es poca la lectura. Y además la gente lee libros de moda, best sellers especialmente

Karmentea dice

como te dije con ellos acordamos darle todo un vuelco a Odisea

Me duele tener que repetir lo mismo como

me duele que ellos no inviertan en lectura

ni si quiera visitan un librería , ni virtual

Mery Cruz dice

Y qué ven en internet?

Karmentea dice

todo el tiempo se la pasa en facebook

he creado un correo para ellos y les he dicho que les puedo mandar libros en digital para que lean,

por ahora les mandé un ensayo **La Franja amarilla de William Ospina**,

les quiero enviar uno de Saramago "La Ceguera"

Ellos quieren leer los de Carlos Cautemoc

dicen que esos libros los enriquecen

Los he leído de manera personal, me parecen muy pobres para ellos, pero ellos no quieren salir de ese mundo

Mery Cruz dice

Lo de facebook qué adicción, mi marido y yo compartimos piso con dos hermanos, ella se puede pasar 24 horas en esa red social. Tengo cuenta, pero no me seduce.

Karmentea dice

del sexo, droga, suicidio...

Mery Cruz dice

Pero no te parecería interesante profundizar en por qué les gustan tanto los libros de Cautemoc. Hace años tuve la experiencia de muchachas que me decías "profe ese libro dice que las mujeres debemos llegar vírgenes al matrimonio, yo no estoy de acuerdo con eso". Y me parece importante que tú los confrontes con otras lecturas que son más complejas y nada conservadoras

Karmentea dice

En las propuestas de lectura vamos a leer en ética y valores "Juventud en éxtasi I", como es de ellos pues yo lo acepte... es como darles gusto, por ahora lo están leyendo y la primera semana de marzo es el libro foro

Mery Cruz dice

Me gustaría mucho que me compartieras la discusión que tengas con los estudiantes sobre este texto. Te comprendo perfectamente, me daba mucha pereza leerlo y después discutir, pero creo que de todo se aprende.

Les gusta leer "Harry Potter" y "Crepúsculo"?

Karmentea dice

Les gusta la película...

no el libro, es más me proponen mucho que veamos película que es más fácil entenderlo

Mery Cruz dice

Qué tiene lo audiovisual que atrae tanto a todo el mundo?

Karmentea dice

Una aparente facilidad, pero creo que el ver imágenes influye mucho

hice un "experimento" con la Celestina, leyeron los actos 1 a 4 y luego les pasé la película y me dijeron que habían entendido más el libro y además el conocer el contexto, tanto detalle como personajes, música, vestuario, personas, aprendían más...

la verdad luego terminaron de leer el libro aunque no todos y notaron algunas diferencias decían que eso no estaba en la película, algunas escenas eran diferentes... bueno...

Mery Cruz dice

Creo que es ineludible para nuestras prácticas pedagógicas utilizar todas las herramientas que la tecnología pone a nuestra disposición... hacer mezclas de géneros, formatos y lenguajes

Karmentea dice

Sí también se motivan mucho a leer cuando les digo que lo pueden hacer en presentación en Power Point

les encanta ... pero caen el plagio, que me parece un problemita serio, creo que esto está restando demasiada creatividad, producción y confianza en los muchachos y en los docentes también

el lema ahora es "Si otros lo hicieron por mí yo ya no pienso... ,i

Creo que si se frenara el plagio, se podría volver a la lectura y una verdadera producción de textos...

Mery Cruz dice

De ahí la importancia de conocerlos muy bien. No te pasa que dices estas palabras la copio, no son tuyas...

Karmentea dice

mis estudiantes de octavo me propusieron hacer una campaña en contra del plagio

Sí. Trabajo con ellos la construcción de términos desconocidos en el aula, ellos deben crear un diccionario, de todas las palabras raras que escuchan en la clase

y ellos deben argumentar lo que escriben

se asustan ... cuando deben sustentar, yo les digo que piensen en aprender no en una nota

Se ríen también de las afirmaciones que dicen... es algo hermoso cuando llegamos a ese punto y sabes se preparan bien....

están tratando de manejar bibliografía

pero sabes el problema también radica en la forma como trabajan otros compañeros, consideran que la lectura no es tan importante

Mery Cruz dice

Lo importante es estar ahí... insistir en la escritura, la ortografías, así como tú haces. **Cómo te sientes en esa lucha de todos los días?**

Karmentea dice

Bien a pesar de todo, me gusta amo lo que hago... soy feliz

aunque en la maestría no estoy en la línea de lectura y escritura directamente
estoy en sociolingüística... allí he encontrado otras situaciones sociales del lenguaje
he encontrado algo interesante
la influencia del habla de los estudiantes en la lectura y escritura de textos

Mery Cruz dice

Esta nueva perspectiva te está dando otras herramientas para entender a los muchachos.

Karmentea dice

Sí. Hoy les decía que en el indicador de desempeño relacionado con el origen del idioma lo vamos a tomar mas allá de lo que tradicionalmente se hace

que vamos a llevar el lenguaje a las hablas cotidianas

ellos van a hacer pequeños corpus de hablas de los: choferes, mecánicos de motos, vendedores ambulantes de mango, los de la peluquerías afros, las modelos, los narradores deportivos y todos lo que ellos quieran ... y vean que se puede recoger

les tengo un video sobre el parlache...

la verdad estaban encantados me decían que eso era más vivencial , que eso tenía sentido... que eso les gustaba y empezaron a analizar la importancia del lenguaje

a conocer diferentes usos, hablas

Mery Cruz dice

qué es parlache?

Karmentea dice

el parlache es el habla que surgio en las comunas de Medellín , es el habla de los parceros por decir

Entonces que parece... va pa esa... sisa

es todo ese lenguaje popular, de los pelados de pandillas y no solo es allá

¿Crees que es una buena temática de investigación La influencia del habla de los estudiantes en los procesos de aprendizaje o de lectura y escritura?

Mery Cruz dice

con tantos fenómenos lingüístico ¿crees que a loes estudiantes les interesa leer cuentos y novelas ?

Karmentea dice

Creo que leen si encuentras textos con estas características

con ellos hice un trabajo de escritura urbana...

ellos escribieron con el habla y todo situaciones que ocurrían un fin de semana en sus vidas como la rumba

trabajamos con un libro que se llamó escribir no muerde

sacaron muchas producciones literarias en realidad escribieron lo que querían escribir desde su lenguaje.

Mery Cruz dice

En principio me parece muy interesante el tema que propones, tendrías que perfilarlo más, por ejemplo de qué curso, a qué sectores pertenecen los jóvenes, qué tipos de hablas (parlache...)

Karmentea dice

Es que aunque tengo mi propuesta de investigación definida en la maestría y es viable "Estudio lexical y semántico que giran en torno a las bebidas tradicionales del pacífico en Cali", ahora me está llamando la atención trabajar sobre esto que te he preguntado, mi tutora nos dice que estamos a tiempo de cambiar, aunque yo llevo adelantado la propuesta, esto del lenguaje con los estudiante me interesa y mucho

Mery Cruz dice

Si me permites una recomendación práctica: hacer un trabajo sobre una situación a la que tengas fácil acceso, te hace más expedito todo, pero lo más importante ¿cuál tema te apasiona más?

Karmentea dice

Las bebidas, la verdad tengo más campo de acción porque es con la gente, puedo ir cuando quiera a la hora que quiera se dónde ubicarlos...

Lo de los estudiantes también igual llevo muchos años.... a es difícil tu pregunta en definitiva me gustan las dos...

No te rías de mí jajajaaj a cada vez que leo sociolingüística me voy por los estudiantes mi vida a girado mas entorno al ambiente estudiantil que a lo de las bebidas, lo de las bebidas lo veo más de aporte cultural, es un trabajo que no esta hecho en su totalidad y es un buen aporte a la etnia negra a la cual pertenezco

he llegado al punto crucial y difícil, para este periodo tengo dos seminarios:

sociolingüística y seminario de investigación y aquí debo tener todo claro.

he pensado mucho esto y me inclino por las bebidas por varias razones, hay un grupo de investigación en la univalle que se llama "Cununo2 y con ellos puedo trabajar esta propuesta y lo otro es mi situación laboral...

Solo Dios sabe como he pagado hasta ahora esa carrera

pertenezco al sector privado, soy madre-o padre de un adolescente, cuido de mi madre, ayudo en lo que pueda a unos sobrinos huérfanos,,,, en fin

Mery Cruz dice

Es la historia de la valentía de las mujeres, pero entiendo que debe ser agotador para ti tantas responsabilidades, pero creo que también te fortalece y hace enfrentar grandes retos personales, profesionales y académicos. Tienes tiempo aún, cuando no estás segura de algo deja al tiempo que te vaya diciendo que es lo mejor

Karmentea dice

Gracias Mery, para mi es un placer conversar contigo y aprender.

Te pediría el favor que me ayudes un poco con esta nueva propuesta que te dije

Mañana hablaré con mi tutora sobre esto vamos a ver que me dice

en esto uno quiere tantas cosas

Bueno te dejo, debo empezar a leer una conferencia para el sábado y entregar un texto escrito sobre mi propuesta de investigación, por ahora sigo con la que tengo... hasta que hable con mi tutora

Que tengas un resto de la noche o de la madrugada formidable

Mery Cruz dice

Con mucho gusto en lo que te puede ayudar. Sería posible que me envíes a mi correo tus programaciones anuales y algunos trabajos de tus estudiantes sobre cuentos y novelas. Espero recopilar este tipo de material para mi tesis.

Para ti también mis mejores deseos. Seguimos en contacto

Karmentea dice

Claro con mucho gusto,

Igual es un gran aporte para mí

Un abrazo grande.

chao

MARZO 19 DE 2012

hola, cómo estás?

Karmentea dice

bien gracias

y usted

Mery Cruz dice

bien, te cuento que estaré en Cali entre el 4 de abril y el 11 de mayo, espero con mucha ilusión poder entrevistarte y conversar con un grupo de tus estudiantes

Karmentea dice

Que bien, ya hable con la rectora y la coordinadora y la esperan con mucho gusto al igual que los estudiantes

estamos disponibles para colaborar en lo que podamos

en el cole en la parte de primaria llevan un programa de la primera dama de la nación

sobre lectura y llevan un proceso bien interesante

el programa se llama el valor de la palabra y las docentes que lo llevan tienen una metodología interesante

Mery Cruz dice

Muchas gracias, considero muy valioso el trabajo de los docentes, y me apasiona investigar sobre lo que sucede en las clases con la lectura

Karmentea dice

EN ESTOS DIAS DEBO EVALUAR LA LECTURA DE UNOS TEXTOS COMO: ODISEA, POPOL VUJ, MITOS Y LEYENDA Y EL MIO CID

PERO NO ENCUENTRO RESPUESTAS POSITIVAS DE LOS ESTUDIANTES

REALMENTE NO LES INTERESA ESTE TIPO DE LECTURA (R2)

Mery Cruz dice

Justamente quisiera dialogar con ellos y ellas para tratar de "descubrir" por qué no son receptivos a esta literatura

Karmentea dice

NO SE TAL VEZ COMO DOCENTE PUEDO TENER PARTE DE CULPA, PERO ESTOY REGINA POR UNA MALLA CURRICULAR COMUN A TODOS LOS COLES CON LOS QUE CONFORMA EL MOVIMIENTO DE FE Y ALEGRÍA Y HAY QUE REGIRSE

Mery Cruz dice

Creo que las causas son múltiples... igual pasa en España y en Francia. Lo único que he podido observar en nuestros intercambios es que te apasiona enseñar, y eso ya una garantía para el aprendizaje de los jóvenes.

Karmentea dice

PARA QUE ELLOS INTENETE LEER LA ODIESEA PREVIAMENTE HICIMOS EL FOR QUE TE COMENTE CON LOS DE 11

CON LOS DECIMO PARA MOTTIVARLO A ELLER EL MIO CID ME BUSQUE DIFERENTRES VERSIONES Y ALTERNO LA EVOLUCION DEL IDIOMA CON LAS HABLAS POPULARES DE SU ENTORNO:

EL HABLA DE: LOS PELUQUEROS DE BUENVENTURA Y SU COMBINACION CON EL INGLES, HABLA DE LOS GOMELOS DE CLASE ALTA Y BAJA, EL HABLA DE LOS ESTUDIANTES, LOS VENDEDORES AMBULANTES, LOS DEL CENTRO...

CON LOS NOVENOS PARA EVALUAR EL POPOL DIAPOSITVAS DE MACHUPICHU, EL ESPAÑOL DE LOS ARGENTINOS, CHILENSO BOLIVIANOS, ETC

CON LOS DE OCTAVO PARA TRABAJAR MITOLOGIA COLOMBIANO

PUES LOS MITOS DEL ENTORNO COMO: EL DE LAS TRES CRUCES, LA LOMA DE LA CRUZ, EL LOCO GUERRA, JOVITA FEJOOO, EN FIN

PARA TRATAR DE ENLAZAR ESOS LIBROS CON ESTOS TEMAS Y TRATAR DE BUSCARLES ALGO EN COMUN

PERO EN REALIDAD ES DIFICIL NO SE,,,

Mery Cruz dice

Debes pensar que el conocimiento es acumulativo, pueda que ahora no recojas resultados... pero más adelante se expresará de alguna forma todo lo que les has dado

Karmentea dice

EN CUANTO AL TRABAJO DE LA MAESTRIA EN REALIDAD ME DA PENA ENVIARLE LO QUE HE ESCRITO ES MUY POQUITO Y NO SE...

LA VERDAD AL SABER QUE ES UNA GRAN PROFESORA ME DA PENA

EN REALIDAD TODO ESTO PARA MI ES NUEVO LO QUE VEO EN LA MAESTRIA ES BANTE DURO TENGO PROBLEMAS DE REDACCION...

TENGO CLARO LO QUE VOY A HACER Y LA PROFE LIRCA ME DICE QUE ES VIABLE PERO FALTA MUCHA REDACCION

Mery Cruz dice

Todas hemos pasado por el experiencias similares, mirarlo antes me daría una idea y cuando nos encontremos te puedo decir cosas concretas y puntuales

Karmentea dice

ENTONCES LO ENVIO YA MISMO

Mery Cruz dice

Bien, lo espero

Anexo 7. Transcripción de entrevistas grupales

TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTAS GRUPALES

Estudiantes entre 13 y 17 años

Colegio: Multipropósito

Grado: Octavo

Primer grupo

Abril 17 de 2012

BLOQUE 1 BIOGRAFÍA LECTORA

M: La primera pregunta que yo les voy a hacer es ¿qué libros de literatura han leído ustedes, qué libros de literatura recuerdan que han leído?

I-1: *El terror de sexto B, Cuentos de los hermanos Grimm, Caperucita (LR1)*

M: ¿quién más recuerda títulos?

I-1: *La bella y la bestia, también*

I-2: *Los tres cerditos (LR1)*

M: ¿Recuerdan algunas lecturas cuando eran pequeños?

I-3: *uf, uf... Sí, (no es claro) Caperucita Roja*

M: ¿Dónde han realizado estas lecturas en la escuela, en la casa con amigos, en una biblioteca?

I-1: *En la casa y algunas en bibliotecas*

I-3: *en la casa*

¿Qué personas ustedes recuerdan que los han ayudado a leer estas obras, a enseñarles como leerlas y todo eso?

I-1: *Los papás (PL2)*

I-3: *Los profesores (PL1)*

I-4: *Los amigos (PL3)*

M: Entonces... ¿algún otro título que recuerden?

I-3: *Historias de miedo, duende, todo eso*

I-5: *Mitos*

M: ¿Ustedes por qué leyeron esas historias, por qué leyeron?

I-3: *Eso lo atrae a uno, curiosidad*

M: ¿Y qué tal, qué les pareció esas lecturas? ¿Qué experiencias creen que vivieron con ellas?

I-3: *No entiendo.*

M: ¿Ah?

No le entiendo la pregunta

M: ¿Qué sentían cuando leían eso? ¿Qué sentían?

I-3: *Un vacío en la barriga*

M: un vacío en la barriga y eso ¿cómo es?

I-3: *Yo sentía que aprendía... pues le daba a uno miedo (EL2), para después por la noche acostarse con miedo*

M: ¿Ustedes encontrarlo algunas dificultades? Cuando dicen... en el colegio, bueno vamos a leer este cuento, vamos a leer esta novela, ustedes encuentran algunas dificultades en estas lecturas ¿Qué tipo de dificultades cuando leen literaturas ustedes han encontrado?

I-3: Depende de la lectura y de qué, por ejemplo a veces que tiene como una... que **las palabras son raras...** **(DL2)**

M: *¿Y a veces hay cómo pereza?*
(Silencio)

M: *A ustedes ¿les gusta leer estos cuentos y estas novelas?*
I-1: Sí

M: *¿O prefieren leer otro tipo, ver o hacer otro tipo de cosas?*

I-1: También actuar en un grupo de teatro (PE1)

I-3: Interactuar la misma lectura

M: *A ver ¿qué papel... ustedes recuerdan algún profesor o profesora especial que ustedes digan ¡hay! o sea cuando leían las obras literarias, por lo que hacían con esa persona en la clase, recuerdan a alguien especialmente, ya sea en la escuela y especialmente ahora en el bachillerato?*
(Silencio)

M: *¿Tú como que quieres decir algo? Recuerdan a alguien así como especialmente*
I-3: Pues yo a mi mamá, que ella era la que se preocupaba

M: *Tú con ella leías cuentos también ¿sí? Y cuál es el cuento que recuerdas especialmente*
I-1: Ese de *Los tres cerditos*

BLOQUE 2 LECTURA LITERARIA

M: *¿Y no recuerdan a ningún profesor o ninguna profesora, así en especial en esto de la lectura?*

I-1: Sí, pero no es de acá

M: *no importa...*

I-1: Se llama Rosa, la profesora Rosa

M: *y ¿por qué la recuerdas a ella?*

I-1: que nos leía a todo el salón, ella por ejemplo **una clase la hacía así normal**, la enseñanza como está la profesora acá, y otra clase ya era de cuento, nos leía varios cuentos, así el todo el año nos leyó varios cuentos

M: *ustedes han cogido a veces algún libro, cuento y novela y lo han empezado a leer y ¡huy! no eso no me gusta, lo deajo...*

Estudiantes afirman con un movimiento de la cabeza

M: *Por ejemplo ¿cuál? Recuerdan el nombre o de que se trataba*

I-3: De problemas de pareja... de cosas así

M: *A ustedes ¿Qué lecturas les interesa, qué les gusta leer, qué tipo de textos les gusta leer?*

I-4: de acción

I-1: suspenso

I-3: de fantasía

M: *¿Y algún título de la fantasía, en especial?*

Silencio...

M: *prefieren algún autor, escritor que conozcan, ¡que digan qué bueno leer todo de él!*

I-1: El mismo que hizo, el que dije ahorita... **Cuentos de los hermanos Grimm**

¿M: *O sea los hermanos Grimm?*

Silencio

M: ¿Ustedes han aprendido algo especial cuando han leído cuentos y novelas? ¿Qué han aprendido? Como cuando uno en una clase de matemáticas aprende una fórmula, por ejemplo o aprende sobre los animales

I-5: Casi siempre cuando terminan, terminan felices

M: te gusta eso que terminen felices ¿o qué? ¿O cómo te gustaría que terminara el cuento?

I-5: Felices

M: a ver a ustedes ¿cómo les gusta leer, les gusta leer aquí en el aula, solos, con los amigos en la casa con los padres, bueno?

I-1: solos

I-2: solos

M: ¿y por qué?

I-1: Porque uno se concentra más y...

I-2: En grupo se recocha mucho

M: Pero ahora están muy juiciosos trabajando este texto ¿Qué están haciendo?

I-1: Estamos haciendo un resumen. La primera pregunta es hacer un resumen sobre el Valle de los Cocuyos, y el segundo es hacer una sopa de letras con todos los personajes de la historia

M: Conversemos un poquito sobre este Valle de los Cocuyos, les ha gustado, por qué, qué es lo que más les atrae, y si les ha aburrido alguna parte, porque yo los he visto muy concentrados

I-1: **A mí me gusta más que todo por el valle, por todos los animales que tiene, lo del valle; las aventuras que vive Jerónimo con... con el viejo (EL2)**

M: y alguna parte les ha parecido menos atractiva

I-1: **No, es que todo el libro es bueno (EL1)**

M: que otra cosa sobre el Valle de los Cocuyos, algún personaje con el que se identifiquen

I-1: eh... eh

I-3: el pajarero

I-1: Jerónimo, también

I-3: Jerónimo

M: y el que dijiste primero ¿cuál es?

I-1: el pajarero perdido

M: ¿qué tipo de actividades han hecho con el Valle de los cocuyos, con este libro?

I-3: ahora una sopa de letras, antes hemos hecho actividades de...

I-4: hacer un mapa de todo lo que ha recorrido Jerónimo

M: Vean una cosa, ustedes cuando leen un cuento o una novela ¿qué tipo de actividades les gusta hacer con ese cuento

I-4: Dibujar, sopas de letras **(AL1)**

M: Lo que están haciendo ahora, pues

I-1:(No se entiende lo que dice)

M: A ver, ustedes leen, ustedes leen obras literarias en otro tipo digamos de formato, no se, si en el computador...

I-1: En el computador

M: Tú tienes alguna página que recuerdes o...

I-1: Uno coloca cuentos para leer y ahí le aparece. Si no es que qué, yo me he metido a varias páginas, pero no me recuerdo

M: Y ¿leen otras cosas en el computador?

I-2: Noticias

M: *¿Ustedes utilizan el computador para hacer tareas?*

I-1: Claro

M: *Tareas de las lecturas de las novelas y todo eso, o no*

I-2: Para hacer tareas de investigaciones

I-1: Pero de los mismos libros no

M: *Aquí en el colegio algunos profesores les dicen... por ejemplo en internet en tal página encuentran esto*

I-1: Ah sí...

M: *nos vemos a través de Facebook*

I-1: Algunos...

M: *Pero solamente algunos. Ustedes creen que cuando leen estos cuentos y estas novelas eso ¿les ayuda a aprender ciertos valores, les ayuda a su desarrollo personal?*

I-1: Claro

I-2: Sí

M: *¿De qué manera?*

I-2: **Porque cada libro trae su...**

I-1: **enseñanza**

I-2: **su enseñanza. Eso como es que se dice...**

M: *Moraleja*

I-2: **Eso, moraleja**

M: *Recuerdan alguna moraleja especialmente que ustedes dicen me identifico con ella, eso me gustaría hacer, o quisiera vivir eso*

I-2: El acomedido se gana lo que está escondido

M: *Ahora que ustedes tienen la clase de español ¿qué otro tipo de actividades hacen con los cuentos y novelas?*

I-1: Dibujos o con los mismos **personajes (AL1)** del mismo cuento se hacen otra historia parecida

I-2: Preguntas del cuento

I-1: O que... del mismo cuento se sacan preguntas

M: *Y por ejemplo, la profesora ¿qué tipo de actividades hace que a ustedes les guste para leer con más agrado los textos? Ustedes que tipo de actividades prefieren de las que ella hace*

I-1: Que primero ella a veces que los pone a leer a uno para ver uno como está, a ver si sabe leer bien

M: *¿Ustedes se consideran buenos lectores?*

I-2: Yo me considero que no

M: *Pero digo en general, puede ser uno que lea en otro tipo de formatos, ¿buenos lectores se consideran?*

I-2: Así leyendo en voz alta no, pero mentalmente sí

M: *Ustedes cuando por ejemplo leen el Valle de los cocuyos ¿qué pasa por sus mentes? ¿qué cosas se imaginan?*

I-1: Con los personajes

M: *¿Les pasa como la película por la mente?*

I-2: Claro

M: *Definitivamente a ustedes ¿qué tipo de lecturas, literatura, cuentos no les gusta? Ustedes dicen hay esto tan aburridor. Que recuerden que hayan leído en cualquier época, especialmente en el bachillerato y que ustedes digan "hay no". Porque uno a veces recuerda o lo mejor o lo peor*

I-2: **Los que traen a veces mucha, mucha, fantasía (DL1)**

I-1: **O como mucha violencia (CLR2), también**

I-2: Violencia no, fantasía

M: *¿A qué llamas fantasía?*

I-2: **Mucha mentira**

M: *Por ejemplo*

I-2: Que llega y que salta y que el malo que todo el mundo lo respetaba, que volaba, entonces cosas así

M: *Ustedes por ejemplo han visto o saben del Señor de los anillos*

I-1: Sí, yo lo he visto, pero en película y bien

M: *¿Y de Harry Potter?*

Un estudiante indica con un gesto que no le gusta

I-1: *Los piratas del Caribe*

M: *Y el Harry Potter no te gusta ¿por qué?*

I-2: **Mucha mentira y mucha brujería ahí, cosa rara que hay (DL1)**

BLOQUE 3 PROPUESTAS

M: *hemos hablado un poco de lo que ustedes viven de lo que experimentan de lo que sienten de lo que han leído de los títulos que recuerdan, pero digamos a ustedes ¿qué les gustaría leer y qué les gustaría hacer con las lecturas qué otras actividades?*

I-2: **Obras de teatro con la misma lectura (PE1)**

M: *Les gustaría leer otros tipos de libros, otros títulos que ustedes ven por ahí y dicen “qué bueno, qué chévere leer esto”*

I-2: a mi me gusta leer como el *Manual de Carreño*, cosas así. Y uno mismo hay con eso se educa leyendo

M: *¿Algo más que les gustaría hacer con las lecturas?*

Silencio

M: *Les agradezco muchísimo la colaboración que me dado*

Estudiantes entre 12 y 15 años

Colegio: Multipropósito

Grado: Octavo

Segundo grupo

Abril 17 de 2012

BLOQUE 1 BIOGRAFÍA LECTORA

M: *Vamos a empezar preguntándoles de cuentos y novelas los títulos que recuerdan haber leído y que les haya gustado ¿qué títulos recuerdan?*

I-1: La *María* **(LR2)**

I-2: *El coronel no tiene quien le escriba* y *La Rebelión de las ratas* **(LR2)**

I-3: *El diablo de la botella*, eh *La princesa de los quinientos millones*, y nada más

I-4: Yo me leí *Colombia mi abuelo y yo* **(LR1)**

M: *Otros que recuerden, otros títulos...*

I-5: *Los ojos del perro siberiano*, *La sangre de campeón* **(LR1)**

M: *¿Qué les ha gustado de esas lecturas?*

I-5: *Sangre de campeón* porque a uno le impulsa, o sea son como unos libros de apoyo que a uno lo apoy... o sea lo

M: *te apoyan, te ayudan...*

I-5: para seguir adelante, y la otra porque le enseña a uno cosas sobre las cuales uno debe de luchar

M: *¿Qué más les ha gustado de los cuentos y novelas que han leído?*

I-4: A mí me gustó *Mi abuelo...* porque es un libro donde un niño dialoga con su abuelo y él le explica sobre Colombia y hacen un viaje

I-3: A mí me gusto *El diablo de la botella* porque es un libro que muestra que la gente la ambición de tener cosas, pero eso le hace mal, entonces a mí me gustó el libro porque también es muy gracioso

I-1: Me gustó la *María* porque (no se entiende la grabación mucho ruido de fondo)

I-2: Y *El coronel no tiene quien le escriba* porque esas cosas a veces pasan en la vida real, o sea se pensionan y nos les dicen nada

M: *¿Algunas lecturas que no les hayan gustado? O que no les gusta de un cuento o novela que cosas no les gusta, les parece harta*

I-2: Sobre qué temas

M: *Sí, sí sobre qué temas*

I-2: A mí no me gusta (mucho ruido de fondo que impide escuchar la voz con claridad)

M: *A ver y ¿cómo les gusta trabajar a ustedes en las clases los cuentos y novelas?*

I-4: A mí me gusta trabajar pero en grupo

M: *¿Qué actividades les gusta hacer con los cuentos y las novelas?*

I-5: Los talleres **(AL2)** que nos ponen

I-3: Que nos preguntan que pasó en tal capítulo. Haz un resumen del capítulo

M: *¿Y qué no les gusta hacer en clase con los cuentos y las novelas?*

I-6: Dibujar, a veces

I-2: Y hacer cosas largas como resumen

I-6: sí eso

M: *Una última pregunta porque nos cogió un poquito la tarde ¿recuerdan alguna persona en especial que les haya ayudado a leer estos cuentos, estas novelas, una persona con la que hayan leído, que les haya enseñado, también? ¿Recuerdan al alguien en especial?*

I-4: Yo a una amiga **(PL3)**

I-6: Yo a la señora que me cuidaba **(PL3)**

I-4: Y ella le gusta mucho leer, y ella me invita a mí a leer y nos sentamos y nos ponemos a leer libros

M: *Bueno muchas gracias*

ENTREVISTA GRUPAL

10 Estudiantes 14 años

Colegio: Fe y Alegría “Madre Alberta”

Grado: Noveno

Abril 26 de 2012

BIOGRAFÍA LECTORA

M: Como estamos indagando sobre las lecturas de cuentos y novelas que hacemos en el colegio, también en nuestra vida cotidiana que son importantes. Lo primero que quisiéramos saber es ¿qué lecturas, qué cuentos y novelas recuerdan... tienen en el recuerdo con especial agrado?

I-1 (Chico): Un cuento que a mi me gustó, pues en la infancia fue *Charlie y la fábrica de chocolates* (LR1), es el que más me llamó la curiosidad y lo estuve leyendo... ya me lo estoy leyendo ¡cuatro veces! el mismo libro...

M: ¿Y has visto la película?

I-1: También...

M: y es mejor qué ¿la película o el cuento?

I-1: no el cuento

I-2 (Chico): *Colombia, mi abuelo y yo* (LR1), ese sí es bueno ese libro me lo pusieron a leer y ¡buenísimo!

I-3: Yo por ejemplo, aquí en el colegio me leí uno que me gustó, que me llamó la atención, que se llamaba *El delfín que hablaba* (LR1)

I-4 (Chico): yo me leí uno en quinto, era muy cortito pero yo me metía como en ese cuento en la imaginación se llamaba *El oso peludo* (LR1) (Risas de los compañeros)

I-5 (Chica): Yo me había leído uno, *El gato y la gaviota*, también me he leído *Relato de un naufrago* (LR1), pues eso son los libros que más me han interesado hasta el momento

I-6 (Chico): ¿Pero sólo los de la infancia?

M: No, desde la infancia hasta ahora

I-6 (Chico): Yo uno que he leído bastante es de Rebeca Brown este uno que dice: *él vino a dar libertad a los cautivos* (LR3), libros así, pero es que no más me he leído las dos partes

M: ¿Y tú? tú ibas a comentar...

I-7 (Chico): Yo me he leído *EL fantasma de Canterville*, los siete capítulos

M: De Oscar Wilde...

I-8 (Chico): Yo me alcancé a leer me llaman *Sara Tomate* (LR1)

I-9 (Chico): Uno de los libros que yo sí me leí, me acuerdo tanto porque fue el primero fue los *Cuentos de los hermanos Grimm* (LR1), fue el primer libro que me leí.

LECTURA LITERARIA

M: Bueno y a ustedes esos libros que les han gustado ¿por qué? ¿qué les ha agradado?

I-9: **La curiosidad (EL2)**, usted lee una parte y usted si... qué pasó con este señor, entonces usted le da más curiosidad y va pasando hojas y entonces entre más lo lees te enteras de cosas que no has visto la primera vez que lo leíste, por eso da como más curiosidad el cuento...

I-3: Va avanzando. **Va creando situaciones que uno se mete (EL1) en la historia**

I-5: **Porque muchas veces son cuentos o cosas que de pronto relatan los libros, que le pasan a uno**, por ejemplo hay uno que se llama *El terror de sexto B*. Estábamos en sexto y era lo mismo

I-2: sí era lo mismo (risas)

I-5: Pasaba lo mismo, entonces uno como que esto pasa y **esto es verdad (EL3)**, entonces son cosas que a uno le llaman la atención y como depende **también la edad (EL1) debe ir leyendo libros, a esta**

edad o cuando uno está pequeño no puede leerse libros pues muy grandes o libros de ficción cosas así...

I-6: Por ejemplo, el que yo me leí de Rebeca Brown del que me he leído las dos primeras partes me gusta leerlo porque uno lee y van **haciendo como preguntas (EL1)**, entonces uno le da curiosidad y le va enseñando más, entonces uno como que queda con ganas de bueno ¿qué dirá esto? ¿Qué dirá lo otro? Entonces uno como que por eso lo marca ese libro

I-10: También por el drama que tiene el cuento, uno como que quiere saber lo que pasa y hay lo tienen como un suspenso, suspenso, suspenso hasta que por fin llega la conclusión

M: *¿Hay algunas personas importantes que los haya acompañado a usted en esa lectura?*

I-5: Por ejemplo, cuando nosotros estábamos en quinto la profesora Claudia Rivera (PL1), que en estos momentos está acá, ella nos enfatizó mucho; también la profesora Ana Milena que ya no está, y pues ahorita Carmen, **igual todos los profesores que nos han enseñado siempre español nos han hecho leer libros, documentos, novelas, cuentos, cosas...**

I-4: ... lo mismo que ella, y además a mí desde chiquito (incomprensible) **mi mamá y mi papá (PL2)** me enseñaron que uno se entretenía más con los libros que viendo televisión, y es ¡verdad!

M: *(Risas)*

I-1: Pues a nosotros nos enseñaron a leer a leer libros ¿no? Una vez que estábamos en quinto con una profesora que se llamaba Caroline, pues ella una vez yo me acuerdo que llegaron con una tula así como esas (señala) llena de libros y entonces esos son ¡libros, son libros!

I-5: Y leíamos. Y ese libro tenía como una cartilla. Y uno lo que iba leyendo, en el libro habían libros de, depende el grado, entonces nos iban diciendo actividades, por ejemplo (incomprensible) sobre *Sara Tomate*, o cosas así y entonces había que interpretar de lo que leíamos

I-: Por ejemplo en octavo nos pusieron a leer... por ejemplo yo estaba leyendo *Charlie y la fábrica de chocolates*, entonces en la cartilla nos decían dibuje un lumpa lumpa, donde está...

I-: Inventa un... que a usted le gustaría...

I-: y le hacían preguntas sobre el libro, pues había que responderlas

I-: con Ana Milena cada vez que se acababa la clase nos ponía a escribir como la idea principal de lo que leímos, y escribir de qué página hasta qué página leímos ese día

I-5: El autor, el resumen de lo que entendió, palabras desconocidas, cosas así. Daban unas cartillitas que había que traspasarla, cosas así

M: *¿Y por aquí? (Señala estudiantes que no han participado)*

I-10: Los cuentos de mi infancia fueron más que todo *El rey león*, antes de acostarme me leían un capítulo, luego para el otro día me dejaban otro pedazo, si me entiende; entonces por ejemplo, la trama de que quien mató al papá de Simbad, algo así, entonces eso fue más que todo

M: *Y definitivamente, libros que a ustedes los aburrió, les desagradó o que hay leer esto ¡qué pereza!*

I-: Los libros de filosofía son aburridores

M: *Me refiero a los cuentos y novelas*

I-: **más que todo los libros (CLR2) que son como enredados... (DL2)**

M: *¿Recuerdas algún título? ¿Alguna novela o cuento? Hablo de novela o cuento*

Varios estudiantes comentan: el *Popol Vuh*

I-10: Una vez me intenté leer uno que se llamaba *Más allá de la vida*, **ese libro ya se lo había leído mi mamá y unas primas**, yo dije yo me lo voy a leer y me leí la primera hojita y no entendí nada, me lo dejé de leer **porque era muy enredado**

I-5: Igual hay otro que se llama *La culpa es de la vaca*, me lo leí y no lo entendí

M: *Para ti ¿eso es una novela, un cuento?*

I-5: Eso es como un...

I-10: Eso es como serie de acontecimientos que le pasan en la vida real a la gente

M: *Y ¿tienen alguna enseñanza?*

I-10: **Tienen una moraleja**. Entonces por ejemplo, algo que le sucedió, por ejemplo que mi hija quedó embarazada, algo así. Y entonces aparece ahí como la moraleja que los padres deberían enseñarle más a los hijos, algo así

I-5: Otro libro fue *El Lazarillo de Tormes*

M: *Entonces profundicemos un poquito eso Lazarillo de Tormes, el Popol Vuh ¿Qué les pasó con esos libros?*

I-: No es que el *Popol Vuh*... **lo que aburre del *Popol Vuh* son los nombres**, porque a veces Carmen “que no que escribamos los nombres, o que esto, que lo otro”

I- (Chica): **Los nombres eran muy raros (DL3)**

I-: Eso es muy enredado, por ejemplo que tenía... como la vez pasada...

I-: El *Popol Vuh* creo que era el capítulo cuatro... el capítulo tres hablaban de una cosa, en el capítulo cuatro ya hablaban de otros dios se metían con el cuento de un dios del sol o algo así y ya el capítulo cinco volvían a las personas de acá y eso era como muy enredado

I-: Eso cambiaban de tema en un momentito y uno quedaba así (abre las manos) Por ejemplo, había un pedazo que decía que un dios está moviendo montañas y al momentito que cuatrocientos hombreritos y ahí uno **qué enredo (DL2)**

I-10: Es que la profesora Carmen nos enseñó a nosotros que ese fue un libro de los indígenas

M: *de los Mayas...*

I-10: ... de los Mayas algo así y que él fue traducido por muchas cosas, si me entiende. Entonces por ejemplo, eso se trataba de mucha tensión, a él le decían dios del sol, **entonces uno tenía que ubicarse en la historia (DL3), uno tenía que hacerse a la idea de qué era lo que estaba pasando**

M: *Y ¿el Lazarillo de Tormes?*

I-3: Yo no me lo llegué a leer

M: *¿Lo iban a trabajar en clase o vieron algún capítulo? Todavía no. Ustedes recuerdan como especial el *Popol Vuh*, Y ahora ¿con Cien años de soledad?*

Varios estudiantes intervienen al mismo tiempo diciendo “ese es bueno”

M: *¿Qué les atrae?*

Dos estudiantes responden: El drama

I-5: Sí porque inició cuando Aureliano Buendía recordó que su padre lo llevó a conocer el hielo, entonces ahí relata sobre cuando vivían en Macondo y todo esto y la historia va como hacia atrás y **lo lleva a uno como a la curiosidad de qué fue lo que... (EL2)**

I-7: ... **que fue lo que pasaba en ese momento...**

I-3: **la curiosidad** que la gente antes vendía, que cambiaba por una vaca. Que el señor Buendía cambiaba por no sé qué, pero era para unos ladrillos de imanes, para sacar oro, que no le funcionó, entonces es como para que uno vaya, qué le pasó, **es una curiosidad**

I-9: Aquí inicia algo, uno dice leo este pedazo y no leo más, **entonces uno dice: no, sigamos leyendo porque está como bueno**, entonces uno sigue leyendo

I-: cuando uno va leyendo, uno **cómo que se va imaginando lo que pasa (EL1)**, al señor en el hielo; pues cuando yo leí yo me imaginaba a Macondo, como ahí decía que era como de barro, que las cosas no tenían nombre todavía, pues entonces uno como que se iba imaginando las cosas

M: *Bueno, ustedes cuando leen cuentos, novelas ¿qué es lo que los atrapa? ¿la curiosidad?*

Varios estudiantes intervienen al mismo tiempo: La trama

I-2: Pues el drama que dejan en cada capítulo como pa seguir y seguir

I-6: Pues en el momento de leer pues como que uno quiere seguir como para ver cómo sería, por ejemplo, uno quiere seguir leyendo para uno imaginarse como sería más o menos lo que le van relatando

I-10: **Que es lo que sucede**

I-1: Entonces, **va como encadenado no, el libro completo; o sea si usted no lee está parte no entenderá la siguiente (EL1) (EL2)**

M: *Es importante en Cien años de soledad, creo que una de sus compañeras lo tiene que es una edición especial verde, donde está todo el árbol genealógico de la familia Buendía, entonces va a llegar un momento donde lo va a necesitar para ubicar, como son tantos nombres. Bueno, ¿ustedes leen cuentos y novelas que no estén leyendo en el colegio? ¿Ustedes van a una biblioteca?*

Varios estudiantes responden que leen libros de sus casas

I-5: Yo por ejemplo, como mi hermana está en la universidad, ella trae libros que cuando no está leyendo yo por ejemplo, se los pido prestados

I-4: En la casa yo tengo un libro pequeño, hay varios cuentos ahí. Entonces por ejemplo, hay un cuento que es *El gigante egoísta* que pues también me lo he leído y pues es muy bacano y pues hay muchos cuentos sobre un señor, pero no me acuerdo el autor y por eso yo a veces me lo leo, a veces...

M: ¿Ustedes leen en internet cuentos, novelas?

Estudiantes comentan al mismo tiempo

I-1: **Cuando a uno le dicen: mira este libro está como bacano, pues por no ir a una biblioteca lo lee por el internet**

I-2: A veces no aparecen

I-5: Yo compré el año pasado a una profesora, porque me lo consiguió más barato era *Las brujas...*

I-8: Era *Tontas, brujas y brutas*

I-5: También nos había dicho sobre Andrés Caicedo

I-(Chica): Nos explicó el de *Blanca Nieves*

I-1: La *María*, ese muy interesante también

M: Y ¿leyeron algún capítulo?

I-2: No, ella traía los libros

I-9: Y nos leía así un pedazo, rápido

M: ¿Y qué recuerdan de María?

I-10: Que Efraín... nos explicó la historia, no; que ellas estaba muy pequeña, que le hacían trenzas y que luego... y cuando él llegó, ella ya estaba muerta

I-5: ... y para que la recordara le habían cortado las trenzas, eso ocurrió aquí en el Valle... en el Paraíso

RECEPCIÓN LECTORA

M: De las actividades que ustedes hacen en el colegio con los cuentos y novelas ¿qué actividades les gusta hacer? ¿Y qué actividades les parecen aburridas?

I-5: Por lo menos a nosotros, a mí me parece muy aburridor uno **un día así soleado, que se ve lindo y tener uno que... vea léase esto y que en silencio**, que tal cosa y que tal otra y uno hay metido y uno como con esa pereza...

I-8: Era mejor como hacía la profesora, leía el libro y explicaba la parte y entre todos sacamos conclusiones y cada uno... **(AL2)**

I-5: ... aportaba lo que entendía y cosas así...

I-4 (Chica): ella le corregía lo que uno no sabía

I-1: que una palabra desconocida y le decía a la profesora y la profesora le respondía lo que uno no sabía

I-4 (Chica): de una...

I-7: ... **pero ahora que busque en el diccionario (PE4)**

I-10: **Como uno estar libre, en comodidad. Por ejemplo, si usted está leyendo puede salir, colóquese cómodo como quiera pero... (PE3)**

I-1: ¡lea!

I-2: **Verdaderamente lo que no me gusta a mí es sacar ideas secundarias**, principales sí me gusta, pero sacar ideas secundarias ya me parece como aburridos porque es que uno saca la idea principal como para entender ¡ya! Pero cuando me dicen que uno saque la idea secundaria uno cómo que ya le pierde el interés a la actividad **(AL2)**

Varios estudiantes opinan que repiten lo mismo

I-5: O le ponen a sacar a uno resumen, ¡no! O sea **que a uno lo pongan a leer y le digan, bueno usted cuénteme lo que usted entendió, lo que leyó bien, entonces sería como más chévere**

I-3: **Las palabras claves, las desconocidas (AL2)**, pero le ponen mucha cosa difícil

M: *Mucha cosa difícil, sacar ideas secundarias ¿Sí?*

Contestan al unísono: ¡No!

M: *¿O es más bien monótono?*

I-5: **Se vuelve ya como una rutina siempre, que el autor... muchas veces primero es el autor, cuántos personajes tiene, capítulos, idea principal, secundarias, pero a veces no piden lo de los personajes... (PE4)**

M: *Pero de lo que ustedes están haciendo en estos días ¿qué rescatan?*

I-5: Por lo menos con *Cien años de soledad* a mí me ha gustado mucho **y en verdad es una historia muy interesante y como estamos trabajando leyendo capítulo por capítulo; capítulo no porque eso no tiene capítulo sino parte por parte. Ella nos dice que escribamos lo que entendamos y que podemos leer acá, en la casa, lo que importa es que uno lo lea y sepa uno de que está hablando a la hora de que ella va a explicar (AL2)**

M: *¿Y todos tienen ya el libro?*

I-10: Algunos no lo tienen, entonces ella trae copias para que cada uno lea

M: *Ustedes por ejemplo, ¿qué sugerencias les gustaría hacer para que leer cuentos y novelas sea más divertido aquí en el colegio?*

I-7: **Que las clases no sean tan monótonas (PE4), las de lectura, que vamos para la biblioteca tal, bueno nos sentamos, que no haga esto, que no haga lo otro, pero porque si vine a leer**

M: *Y tu sugerencia ¿cuál sería?*

I-9: Que no sean tan monótonas las clases

M: *¿Qué actividad concreta...*

I-3: **por ejemplo que nos dejen leer de la forma que a uno le guste (PE3)**. Por ejemplo, si a uno le gusta leer acostado, pues acostado o parado, como uno quiera. Que sentado ahí todo el día, cansa

I-5: Igual muchas veces... a mí me gustaría por lo menos cuando uno se está leyendo *Cien años de soledad* **hacer como una actuación para uno entender mejor que es lo que pasa con los libros, porque muchas veces el libro puede estar muy bueno, pero uno no ¡entiende! entonces uno con la actuación... (PE1)**

M: *Entonces, no entiendes lo que está sucediendo, digamos, la historia...*

I-5: Entonces sería chévere como uno actuarlo o cada grupo hacer una parte actuada del libro o traer cosas didácticas, fichas para explicar qué pasa...

I-7: **Juegos**, son interesantes los juegos **(PE2)**

I-8: Me gustaría que cuando lo pongan a leer a uno **sea aquí afuera (PE3)**, es que uno aquí sentado afuerita se relaja más con el viento, lee así más entretenido

M: *¿Y no se distraería más también con el viento?*

Grupo responde: No

I-2: **Cada uno estaría leyendo lo suyo (PE3)**

I-5: Porque es que uno muchas veces está concentrado en el salón, pero pasa algo afuera y se distrae. En cambio uno estando afuera todo el mundo está disperso, tiene la posibilidad de ver y sigue leyendo y cosas así

M: *A ver, cuando ustedes en la primera parte de la entrevista han mencionado nombres concretos de historias de cuentos que le han gustado mucho, ustedes ¿creen que con esos cuentos aprenden, adquieren conocimientos? así como adquieren conocimientos en matemáticas, geografía. ¿Qué conocimientos han adquirido de estos cuentos? Conocimientos intelectuales o de cultura general*

I-10: Digamos uno... porque muchos libros también son basados en la **vida real**, entonces uno va aprendiendo como esos valores o pongamos eventos o acontecimientos que hayan pasado en las personas que uno le puedan ayudar a superar unos problemas, hasta en los cuentos infantiles, las fábulas se intentan como basar en la vida real, pero un foco fantástico

I-9: También en *Charlie y la fábrica de chocolate* también era como de la **vida real**, trataba de un niño pobre y uno a veces tiene todo entonces uno tiene que valorar y ser ¡humilde! **Entonces también piensa, lo hace reflexionar**

I-3: Los libros que yo me he leído **me han formado** tanto en mi manera de ser, mi forma cultural

I-7: Entonces como por ejemplo, los que he leído yo **le enseñan** a uno a respetar a los demás o también que tiene que aprender a respetar las cosas de los demás. Por ejemplo, una presentación que le hacen es el léxico y la ortografía

M: *¿Tú dices?*

I-10: Por ejemplo, **el valor de la amistad**. Por ejemplo, *En el rey león* el leoncito tiene que confiar en los amigos

I-5: Si por lo menos **Angélica**, lo educa como persona para uno estar en bien con los demás, para uno convivir con la sociedad, respetar a cada cual como es y respetarle no decirle nada por como sea

M: *Sinceramente, pues como dije lo importante es la sinceridad ¿Ustedes se consideran buenos lectores?*

Dos estudiantes responden simultáneamente: Regulares

M: *¿Qué es regular? ¿Eso qué traduce?*

I-8: Como toda gente uno va leyendo, uno lee mal a veces, **uno no entiende** hasta que uno ya espera y vuelve y lee

M: *Digo buenos lectores por la comprensión, pero también por el tiempo que dedica a leer. Digamos más bien si la lectura hace parte de sus actividades importantes en la vida*

I-5: **Si soy sincera para mí no**. Porque yo leo son cosas por lo menos de periódicos, informes. **Son cosas de la sociedad, por lo menos a mí la sociedad me llama más la atención, lo que pasa afuera. Porque hasta ahora no he conocido el título de un libro, o si alguien lo sabe, porque es que no he conocido libro que en verdad trate como de la sociedad, de los problemas cotidianos, de las problemáticas que hay ahora. (EL3)**

M: *Entonces, ¿para ti los cuentos y novelas no se refieren tanto a la sociedad de ahora?*

I-5: **Por lo menos para mí eso que es tan... idealista, como que uno tiene que imaginarse, eso a mí no me llama la atención. A mí me llama más la atención más lo que pasa en verdad con la realidad y cosas así (EL3)**

M: *Quiero decir lector en general, eres buena lectora...*

I-5: **Sí, soy buena lectora pero de cosas reales, de cosas que pasan. Los cuentos muchas veces pueden ser realidad, pero uno no les ve tanto interés como en las cosas que pasan (EL3)**

I-2: **Yo realmente prefiero cosas así de fantasía o de misterio, pues es que la realidad me parece muy rutinaria, entonces prefiero aprender cosas diferentes**

M: *Y ustedes ¿se consideran lectores asiduos? El periódico, las noticias, internet, eso es leer*

I-2: Pues así sí, de vez en cuando leo un libro. Ya con el internet uno lee hartos textos

I-1: Pues en ese sentido yo me consideraría un buen lector, porque yo... uno se mantiene pegado a internet **leyendo lo que pasa, pero generalmente un libro así no. (Imita el movimiento de pasar las hojas de un libro)**

I-5: **A mí me gusta más leer ¡artículos! que a uno, cómo le explico, que a uno le dejen algo intelectual, que uno aprenda algo, pues con esos libros a uno le cuentan es la historia lo que pasó, pero pues como uno ¿qué aprende? Uno aprendería como la historia si me entiende, pero no aprende otra cosa (EL3)**

M: *A ver y ustedes son lectores de Harry Potter, Crepúsculo, Sin tetas no hay paraíso...*

I-8: Cuando uno se las ve

I-7: Yo leí la saga de Narnia

M: *¿Y el Crepúsculo? ¿Por qué gustan tanto los vampiros?*

I-4: Yo creo que eso gusta **porque hay transformaciones en los seres humanos... hay cambios en la forma de un ser humano. La gente lo lee porque yo también quiero...**

M: *... Yo también quiero transformarme*

I-9: A mí los libros que más hartos me llaman la atención son los libros de terror, el libro... entonces vampiro y eso está como enlazado, libros del hombre lobo, están enlazados como con la trama del terror

I-6: El terror me llama mucho la atención
I-7: A mí me gustan son los libros de series

M: ¿Y los cómics?

Risas

I-2: Sí, Condorito. Yo me acuerdo de Condorito

M: Y ¿el manga? Ustedes leen eso del Manga

I-1: Huy sí, él es un friki

M: Y series de televisión ¿qué series ven?

I-4: Pues yo me veo unas de inglés que me gustan por ejemplo, unas que se llaman (Risas) La ley y el orden

I-10: En MTV que se llama... que trata de unos policías, que allá hay como una invasión de zombis, vampiros, entonces ellos allá los atacan...

I-7: Ya me acordé, se trata de una pelada que puede ver a los espíritus, trata sobre lo sobrenatural así lo espiritual

M: Por qué les pregunto esto, porque todo esto también lo complementamos con lo que leemos, o sea vamos construyéndonos un mundo cultural

I-5: Por lo menos a mí me gusta, hay dos programas que me encantan que se llama CSI Miami y Hawai 5-0, por ejemplo eso a mí me llama la atención, que investigar, policías, a mí me gusta; porque por lo menos una pista lo conlleva a una persona o sea son investigaciones que uno va haciendo

M: Se complementa la lectura de obras literarias en la clase con este tipo de serie ¿Han hecho eso?

I-3: No, eso sería bueno

I-5: **Muchas veces los profesores se enfocan en leer, leer, leer (PE4)**

I-10: Hacer algo, como por ejemplo lo que sucede con *Charlie y la fábrica de chocolates*, **que uno no sabía lo que pasaba ahí y en la película ya hacía referencia a eso...** se aclaran las cosas

I-5: Ahí y hay pasa esto y sigue esto, y así uno va recreando y va viendo...

I-7: Aunque también hay digamos unos libros que digamos van encasillados... está la historia del libro, uno se lo lee y al verse la película, la película es completamente diferente a lo que dice el libro. Por ejemplo una novela que mi mamá se estaba leyendo que es *Rosario Tijeras*, y cuando se vio la película ella cambiaba

I-5: El libro es una cosa, la película otra y, todo lo arreglan con que esta serie ha sido... adaptada

M: Bueno para ir cerrando, ¿algo más para decir sobre la lectura literaria en clase? Nada. Entonces les agradezco muchísimo

ENTREVISTA ESTUDIANTES
Colegio General Alfredo Vásquez Cobo
Edad 13 y 14 años
Grado: Séptimo
Mayo 2 de 2012

BIOGRAFÍA LECTORA

M: La primera pregunta que quiero hacerles es sobre las lecturas de cuentos y novelas que ustedes recuerdan y las lecturas que más les han gustado ¿Cuáles son esas lecturas?

I-1: *El Principito (LR1)*

I-2: *La María (LR2)*

I-3: *El inventor de mamás (LR1)*

I-4 (Chica): *Caperucita Roja*

I-5: *La pobre viejecita*

I-6: *La bella y la bestia*

I-7: *Los doce cuentos peregrinos*

M: Yo les dije es muy importante la sinceridad

I-8: *Esa, esa también... La culpa la tiene la vaca (LR3)*

I-9: *La fábrica de chocolate*

M: Bueno, ahora lecturas que ustedes hayan empezado a leer y no les haya gustado

Estudiantes murmuran: Los doce cuentos peregrinos

M: Profundicemos ¿por qué no les gusta?

I-: *Eso es pa viejos (CLR3)*

II- (Chica): *No es porque uno en esa clase, uno se aburre*

I-7: *Nadie compró ese libro*

I- (Chica): *A mí me gustaría que fueran verdad (CLR1)*

Estudiante murmura: muy ficticia (DL1)

M: ¿Tú qué entiendes por muy ficticia?

I-: *Es muy aburrida. Uno no le encuentra chiste a eso. No es cómo cuando uno empieza a leer algo y uno le gusta, entonces uno dice a está bacana, está interesante, pero eso no interesa*

M: ¿Qué opinas tú sobre lo que están leyendo ahora?

I- 10 (Chica): *No, no me gusta, mucha ficción*

M: Y para ti mucha ficción... un sinónimo de la palabra ficción

I-10: *No es realidad (DL1)... Ah, es que uno que le contarán historias así que uno se viera reflejado, y uno se acordaría de uno y uno hay tan áspero o cosas así*

LECTURA LITERARIA

M: De las actividades que ustedes han hecho aquí en sexto y en séptimo ¿qué actividades les ha gustado hacer con los cuentos?

I-: *ninguna hemos hecho*

M: ¿Y en sexto no hicieron ninguna actividad?

I-: *Ah yo sí, la del Principito. Nos ponían a leer cada capítulo a sacar el resumen y a ilustrarlo (AL1)*

I-: *Nosotros en radio ahora en séptimo*

I-(Chica): *Lo de Ulises nos tocó sobre los personajes, dibujarlos*

M: ¿Hay algún cuento o novela del que ustedes hayan escuchado y digan ¡qué chévere! leerlo en clase?

I: Don Quijote

I-10: Tres metros sobre el cielo (**Federico Moccia**)

M: ¿Tú qué sabes o qué has escuchado del Quijote?

I: No, pero él habla mucho, se ve que es interesante

M: ¿Has leído alguna parte, has visto algo?

I: No, pero dicen que es bacana porque más de uno habla de eso

I-(Chica): La de Rafael Pombo. Hablan mucho de él, que los cuentos de él eran muy buenos

I: A mí me gustaría leer la de Rosario Tijeras

I: A mí me gusta la de Harry Potter

M: ¿Y qué has escuchado sobre Harry Potter?

I: **Yo me las he visto todas** y yo he pillado unos libros, es muy interesante la historia

I-(Chica): Yo pienso que presenta muchas bobadas que varitas mágicas...

I: ... que escobas voladoras

M: ¿Será que a ustedes, como dicen, las mentiras, mucha ficción no les gusta?

I: No, la realidad

M: ¿Cuándo tú dices la realidad, por ejemplo...?

I-(Chica): Por ejemplo, lo de las tres torres gemelas eso sí fue verdad no

I: La que se llama *Desde mi cielo* (**Best seller gringo**), una historia real, que violaron una niña... esa es chévere era una película y era un libro también

I-(Chica): Hay un libro muy bueno que se llama *El exorcismo*

M: ¿A ustedes les gustan esos temas?

I-(Chica): Hay películas que son de miedo, pero no han pasado en la vida real

M: No será que les gustan cosas que, pueden ser inventadas...

I: **Más reales (EL3)**

I: Como actividad paranormal que es basada en la realidad

I: **Más en el tiempo que vivimos**

I-(Chica): **Es que la profesora se va como por allá (DL2)**

M: Ustedes alguna vez han utilizado internet para leerse un cuento

I: Cuando me llegan al correo

I: Cuando nos ponían a hacer esos resúmenes, yo los buscaba allá

I-(Chica): Hay sí

I-(Chica): Yo me llegué a leer a Rafael Pombo sobre *La pobre viejecita* en internet

M: Ustedes leen en la clase como me han dicho, pero ustedes en la casa tienen una biblioteca o tienen una biblioteca cerca de sus casas ¿ustedes van a esas bibliotecas?

I: A la Departamental sí

I: Yo no

M: Cuando vas a la biblioteca Departamental ¿qué vas a buscar?

I: Busco libros como ese la *María*

I-(Chica): A acompañe a mis amigas a buscar libros

M: ¿Leen algún tipo de revistas?

I: Gente

I: Cuando vamos a la peluquería

I: *Tú*

I: La de variedades

M: Ustedes los chicos ¿leen revistas deportivas?

I: Yo no leo nada

M: Ni en Internet, Facebook

I-: El Facebook es lo único

M: Cuando la profesora dice vamos a leer tal libro, ustedes preguntan ¿está la película?

I-: Es inevitable

M: ¿Ven cine? ¿Qué género les gusta?

I-: Comedia y paranormal

I-(Chica): Las de acción

I-(Chica): En televisión veo las novelas de la noche

M: Lo que ustedes ven en cine y televisión eso son narraciones, te están contando una historia, lo que pasa es que aquí en el colegio ustedes lo ven en el papel y allá lo ven con imágenes y lo escuchan, sí. Ustedes ahí también están leyendo. Pero volvamos al colegio ¿qué sugerencias les gustaría hacer para leer cuentos y novelas?

I-: Algo que sea interesante (PE4)

I-: De terror

I-: **Actuar (PE1)**

I-(Chica): **Leer cuentos de cosas que hayan pasado (EL3)**

I-: **Ilustrar**

I-: **Comedia**, profe comedia

I-(Chica): Hacer **mímica (PE1)**

M: Ustedes se consideran lectores y lectores que les gusta leer, lectores activos o pasivos

I-: Pero cómo sería lectores activos

M: O sea que me guste ver en el computador, que cojo un libro, ver revistas

I-: Yo ojeo los libros

I-(Chica): YO cuando estoy triste, me gusta algo

I-(Chica): O me **pongo a escribir poemas**

I-(chica): A mí me gusta mucho hacer acrósticos

I-: O escuchar música, a mí también me gusta mucho escuchar música

M: Todos de acuerdo en que les gusta escuchar música

Los estudiantes contestan que sí

M: La música también cuenta historias

I-: Rubén Blades, cuenta cosas de la vida

M: Ustedes han hecho mucho énfasis en eso en que sea cosas reales, aunque los cuentos que les ha leído la profesora están basados en la realidad

I-(Chica): A mí ese cuento que está leyendo ahora **a mí me gusta porque va contando** que María se perdió y apareció en otra parte, y a mí por lo menos me **gustaría ver qué pasó con ella. A mí me gustan, a mí me gustan esos cuentos (EL1)**

I-(Chica): **María dos placeres A mí me gusta porque se basa como en la realidad con ficción, pero uno se imaginaba... como lo envuelve a uno, yo no sé (EL1)**

I-(Chica): A mí me gustan esos cuentos...

M: ¿Qué te atrae de esos cuentos?

I-(Chica): **De la forma cómo lo narra el autor... (EL2)**

I-: **Es que narra todos los detalles (EL2)**

M: Bueno, más o menos hemos cubierto todas las preguntas. ¿Ustedes se han leído o se aficionaron a Crepúsculo?

I-(Chica): Profe, eso era lo que iba a decir ahorita sino que se me pasó, yo tengo el libro el libro en mi casa

M: *¿Y qué te gusta del libro?*

I-(Chica): ¡Todo! ...

I-: ... **una historia de un amor imposible que al final se vuelve posible. Es una historia de amor muy linda (EL1)**

M: *Pero qué diferencia hay... eso es muy ficticio, García Márquez es muy ficticio ¿Qué diferencia hay entre esa ficción y la de García Márquez?*

Los estudiantes responden al mismo tiempo

I-: Que sean interesantes, profe. Es que esas historias no tienen coherencia, que le cortó el dedo que se murió

I-(Chica): es lindo, es lindo

I-(Chica): Que Gabriel García Márquez habla como de amor, como así; en cambio en la otra es como de vampiros como de sangre...

I-: ... y también de amor

M: *¿Por qué les atrae eso de la sangre, los zombies y eso?*

I-: Porque vea **es algo como que se mezcla lo ficticio, el amor y algo como de paranormal algo fuera de lo normal**

M: *Y en García Márquez no se mezcla eso...*

I-: Pues sí, pero es que esa película no se compara con eso

M: *no se compara ¿en qué se diferencia?*

I-: En que... yo no sé, la película, la novela, lo que sea es...

I-(Chica): ... se mete uno ahí

I-: y es a la vez raro, en cambio lo de Gabriel García Márquez historias que terminan feo, yo no sé

M: *¿En qué terminó María dos Prazeres*

Dos estudiantes responden al mismo tiempo: en que ella se murió

I-: Eso como que empezó entre el final y luego como que de antes...

I-: ... la otra historia

I-(Chica): se devolvió y luego volvió

I-: La encontraron muerta yo no sé dónde...

I-(chica): o sea que ella llegó a otro mundo, no sabía dónde estaba y luego fue pasando el tiempo el tiempo y ella volvió otra vez a la ciudad

I-(Chica): A mí no me gustó una que se murió la pelada y él a la vuelta del hospital, no terminó muy feo como se va a morir

I-: A mí no me parece ficción, **sino que no le encuentran el sentido (CLR2)**

I-(chica): **Los cuentos no son malos sino que uno no se mete**

I-: **No te atrae**

I-: Como ese cuento, ese cuento **ahí como que detallan todo y entonces uno se va imaginando como es eso y se imagina y le vienen imágenes a uno (EL1)**

M: *Entonces ¿les gustaría leer en la clase Crepúsculo?*

I-(Chica): Yo tengo el libro, yo lo traigo

I-: O ver la película, la saga

I-(Chica): **Leer todos los días no, todos los días esa profesora lee y no**

I-(Chica): Pero a mí me gusta

I-(Chica): que ella lea un libro y que ponga a actuar, así uno haga el ridículo al frente de los compañeros, pero se divierten viendo cómo uno hace las cosas

I-(Chica): Por lo menos a mí me gusta actuar delante de mis compañeros

M: *Bueno, vamos a dejar aquí les agradezco mucho*

ENTREVISTA ESTUDIANTES

Colegio María Elvinia

Edad 17 años

Grado: Undécimo

Mayo 13 de 2012

BIOGRAFÍA LECTORA

M: *Vamos a entrevistar a Carolina y Luisa sobre sus experiencias con la lectura de cuentos y novelas en el colegio ¿Qué cuentos y novelas han leído en el colegio?*

C: He leído *Cien años de soledad*, también leí un cuento que se llamaba *Atalanta* (LR1)

L: *Me dicen Sara Tomate, El caballero de la armadura oxidada* (LR1) (LR3)

M: *De esos ¿cuáles es la novela o el cuento que más les ha gustado?*

L: *Me dicen Sara Tomate*

M: *¿de qué trata?*

L: De la *historia* (EL2) de un niño que cuando es adolescente, se preocupa porque no ha dado su primer beso y en toda la historia crea unos poemas, referente a todo lo que le pasa a él

C: A mí me gustó mucho *Cien años de soledad*, por toda la *historia* (EL1) pues toda la historia de las generaciones y también pues por toda la magia que hay en la historia

M: *Recuerdas alguna parte en especial de Cien años de soledad*

C: Pues la final que el sueño se cumple, pues que los hijos salen con la cola de marrano

LECTURA LITERARIA

M: *¿Y qué actividades hacen con estos cuentos y novelas en el colegio?*

L: *Talleres* (AL2) y a veces evaluaciones

C: También pues, hacíamos como una especie de taller, y escribíamos como un *resumen* (AL2), no sé, como nombrar las características de los personajes

M: *Les gustaba hacer estas actividades*

L: Sí

M: *Les gusta leer cuentos y novelas*

C: Sí (en voz baja)

M: *Alguna novela o algún cuento que no les haya gustado, pero que lo tuvieron que leer en colegio*

C: *Así que no me haya gustado, no* (CLR4)

M: *¿Qué actividades les gustaría hacer con esos cuentos y novelas en el colegio?*

L: eh eh, la profesora a nosotros nos puso a hacer como *una historieta* (AL1) dibujando las escenas que más nos hayan gustado de la novela

C: Pues ese sería uno y que fuera más dinámico que se leyera un libro y entonces dependiendo de lo que entendiera *hicieran una obra, o dibujarán o escribirán algo parecido* (PE1)

RECEPCIÓN LECTORA

M: *¿Se consideran buenas lectoras de libros?*

L: (Risas)

C: Sii, pues yo no leo mucho leía más que todo en el colegio, pero si me gusta, si me gusta leer

M: *¿Les gusta leer por ejemplo, Crepúsculo?*

C: Sí, **por la historia, la historia de amor las cosas diferentes a la realidad, hablan de vampiros y lobos y todo eso (EL1)**

M: *Y por qué les atrae eso de vampiros y lobos, ¿eso no es mucha ficción?*

C: **Pero es diferente, es diferente, tiene algo de la realidad, pero con ficción, entonces es algo pues que a mí me parece interesante**

M: *Y Harry Potter ¿leyeron?*

L: Leímos (risas) ¡no!

C: No

M: *Vieron la película y ¿les gustó?*

C-L: Sí, todas

L: En cada historia se veía algo nuevo, más que de hechizos y todo eso, **él resolvía todos los problemas que tuvieran**

M: *Consideran que ven más televisión, que están más en Internet, o sea ¿le dedican más tiempo a eso que a la lectura de libros?*

L: A veces sí

M: *¿Qué otro tipo de libros leen que no sean cuentos y novelas?*

L: Me gustan *Los cuentos de los hermanos Grimm*

C: Alguno de poemas... tengo uno que está lleno de poemas

¿Qué personas las han acompañado en la lectura de cuentos y novelas?

L: Profesores **(PL1)**

C: En once **tuve una profesora que en el programa del año nos puso un plan lector que era que en todo el año teníamos que leer determinadas páginas, entonces había que hacer como un estilo de reseña de cada libro que leímos y eso era calificativo y dependiendo de la cantidad de libros que uno leía pues le iba mejor, eso también era bueno porque muchas veces uno tiene el libro de español, pero solamente lo ve en clase, y pues incentiva más como a que leyéramos y fue muy bueno pues había libros que nos gustaba mucho y que muchas veces no los leíamos por pereza o porque no queríamos (AL1) (AL2)**

M: *¿Recuerdas algún título en especial?*

C: Sí me leí uno que se llamaba *Mujercitas*

M: *Luisa recuerdas alguna profesora que haya sido especial en esto de leer libros*

L: **En tercero (PL1)** que a uno le están enseñando a formar historias propias, sí me gustó la forma en que nos explicaba las cosas y nos hacía entender cada tema de cada cosa que leíamos

M: *Y profesores o profesoras aburridos...*

L: Sí, **a veces ni él mismo se entendía lo que decía y entonces no nos hacía entender a todos el tema que él estaba explicando**

M: *Muchas gracias*

Anexo 8. Registro de la observación de clase Informante 2

Lectura y trabajo con el relato *El valle de los Cocuyos* de Gloria Cecilia Díaz (colombiana)

La profesora entrega los libros para leer en parejas. Pregunta si recuerdan de qué va la historia y cómo se llama el primer capítulo.

Se pide a un estudiante que resuma el primer capítulo. Da detalles y describe el valle. También se intercambia sobre Anastasia, la protagonista. Si por ser vieja es fea, una estudiante opina que lo importante es la experiencia. La profesora habla de los estereotipos que se tienen. Un estudiante considera que no se respetan las personas de edad.

Se continúa la descripción de Anastasia, a qué se dedicaba, mascaba tabaco. La profesora interviene diciendo que por esto se deduce que es curandera.

A continuación la docente pregunta el nombre del siguiente capítulo. Invita a un alumno a comentarlo. La profesora hace preguntas que los estudiantes deben completar con la información adecuada. Las intervenciones son adecuadas y ordenadas.

Pasan a otro capítulo. ¿Quién se acuerda del pájaro perdido? Un alumno hace un resumen detallado. La profesora comenta que muy bien. Invita a completar los datos. Amplía y precisa información sobre el capítulo.

Ella insiste en que se escuche a una sola persona. Los estudiantes no se ponen de acuerdo en qué capítulo van. Recoge los acontecimientos y personajes más importantes. Invita a hacer anticipaciones.

Intervienen los alumnos: “Encontrar a sus padres” “Pajarero se vuelve visible”. Un estudiante pregunta “¿qué es un alcaraván?”. Se dan las explicaciones del caso. La profesora interroga sobre las aventuras que van a vivir el pajarero y Jerónimo. Los chicos responden que van a realizar una expedición.

La docente interviene para que los estudiantes realicen comparaciones con otras aventuras que sean similares al relato que se está leyendo. Los estudiantes mencionan títulos de películas como “Viaje al centro del mundo” “Buscando a Nemo”. Se hace la observación de que en todas esas películas se va a buscar “algo”.

La profesora empieza a leer el capítulo... Interrumpe. Hay un estudiante que se está quedando dormido lo acomoda en otro puesto. La mayoría de los chicos y chicas siguen la lectura. Muy pocas personas hacen otras cosas, como por ejemplo: dibujan las ilustraciones del relato, juegan con el móvil, escriben en el cuaderno.

Vuelve a interrumpir la lectura, pero esta vez hace preguntas sobre qué es “silbo brumoso”. Un estudiante apunta que eso está al inicio y en la portada del libro. Los estudiantes toman nota de las explicaciones que hace la profesora. Hablan sobre la bruma y se compara con la que ellos observan en las montañas de Cali.

Una estudiante continúa leyendo, la docente advierte sobre la escucha y atención para que quienes leen no se sientan mal y se motiven a hacerlo. Ésta detiene la lectura para preguntar sobre lo que se acaba de leer, señala repeticiones. Se da un intercambio sobre éstas.

Continúa la lectura. Interrogante. “¿Qué encontró Jerónimo en la cueva?”. Un chico responde: “Una mochila”. La profesora refuerza el significado de la historia. Un alumno sigue la lectura. Los demás la siguen con atención. Se termina de leer el capítulo “El pajarero perdido”.

La profesora da instrucciones para el trabajo que se hará. La consigna es: “hacer el mapa con la ruta de Jerónimo. Hacer el mapa del valle de los Cocuyos”. Pregunta: “¿Cómo son los mapas?”. Uno de los jóvenes dice que hay muchas clases, por ejemplo geográfico. La profesora presenta la consigna completa: “Vamos a hacer el mapa del valle de los Cocuyos con la ruta que ha hecho Jerónimo”. Entre todos la

reconstruyen y la profesora la va escribiendo en el tablero: *el río, el bosque, a la cueva del pajarero perdido, a la casa de Silbo Brumoso (en el bosque). Las montañas azules.*

Las indicaciones para este trabajo son: en el cuaderno, individual, aunque pueden hacerse con otro compañero o compañera. Los estudiantes empiezan a trabajar unos muy concentrados, otros distraídos. La docente precisa características de la casa, donde se desarrollan parte de la historia, que es una choza; un estudiante dice que estaba haciendo una mansión.

Después de un rato de trabajo la docente pregunta: “¿Por qué creen que se llaman montañas azules?”. Los estudiantes dicen que es cuando está atardeciendo, cuando se ven desde lejos. La tarea que deben hacer en casa es terminar y colorear el mapa. Hacer anticipaciones sobre las aventuras que creen que vivirán Silbo y Jerónimo, personajes principales del relato *El valle de los Cocuyos*. Así termina la clase.

Anexo 9. Rejilla

TALLER: GÉNEROS DISCURSIVOS-INTERPRETACIÓN DE TEXTOS

Texto No. Género discursivo	Locutor, intención:	Interlocutor, propósito:	Tema privilegiado:	Tipo de texto:
Contrato social de habla:				

Anexo 10. Materiales escritos oficiales

**REPÚBLICA DE COLOMBIA
DEPARTAMENTO DEL VALLE DEL CAUCA
MUNICIPIO DE SANTIAGO DE CALI
INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICO INDUSTRIAL MULTIPROPÓSITO
PLAN DEL ÁREA DE LENGUAJE
AÑO LECTIVO 2012**

ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS DE LENGUA CASTELLANA

Los docentes del área hemos elaborado dos modelos a seguir en el desarrollo del área, ambos válidos e iguales (cambia es el diagrama y los desempeños), ante lo cual el docente decide cuál implementar. Recordamos a todos los docentes que aquí enunciamos todos los estándares, subprocesos, etc., que el ministerio tiene previstos para cada grado; pero como metodología debemos elegir de éstos, los que necesariamente se deben trabajar, de acuerdo con las fallas que veamos en nuestros alumnos. Como ejemplo hemos subrayado algunos subprocesos. Lo que sí debemos tener en cuenta son los factores y los indicadores de desempeño. **Los indicadores de desempeño**, son los que aparecerán en los informes que se entregarán cada período.

**ESTE AÑO 2012 LOGRAREMOS MEJORAR NUESTRA CALIDAD EDUCATIVA,
ACTITUDINAL Y DISCIPLINAR**

**ESTÁNDARES DESCRIPTIVOS CON LOS INDICADORES DE DESEMPEÑO POR
GRADO Y EL INDICADOR SOCIAL Y PERSONAL IGUAL PARA TODOS LOS
GRADOS**

**DESARROLLO Y EVALUACIÓN ACADÉMICA DE LOS DESEMPEÑOS DE LOS
ALUMNOS DE LOS GRADOS SEXTO Y SÉPTIMO Y EL INDICADOR SOCIAL Y
PERSONAL**

COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL

Comprendo e interpreto diversos tipos de texto, para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual.

Para lo cual,

1. Reconozco las características de los diversos tipos de texto que leo.
2. Propongo hipótesis de interpretación para cada uno de los tipos de texto que he leído.
3. Identifico las principales características formales del texto: formato de presentación, títulos, graficación, capítulos, organización, etc.
4. Comparo el contenido de los diferentes tipos de texto que he leído.
5. Relaciono la forma y el contenido de los textos que leo y muestro cómo se influyen mutuamente.
6. Establezco relaciones de semejanza y diferencia entre los diversos tipos de texto que he leído.

INDICADOR DE DESEMPEÑO 1: Interpreto diversos tipos de textos.

Reconozco la tradición oral como fuente de la conformación y desarrollo de la literatura.

Para lo cual,

1. Interpreto y clasifico textos provenientes de la tradición oral tales como coplas, leyendas, relatos mitológicos, canciones, proverbios, refranes, parábolas, entre otros.
2. Caracterizo rasgos específicos que consolidan la tradición oral, como: origen, autoría colectiva, función social, uso del lenguaje, evolución, recurrencias temáticas, etc.
3. Identifico en la tradición oral el origen de los géneros literarios fundamentales: lírico, narrativo y dramático.
4. Establezco relaciones entre los textos provenientes de la tradición oral y otros textos en cuanto a temas, personajes, lenguaje, entre otros aspectos.

INDICADOR DE DESEMPEÑO 2: Produzco comentarios sobre la importancia de la tradición oral.

PRODUCCIÓN TEXTUAL

Produzco textos escritos que responden a necesidades específicas de comunicación, a procedimientos sistemáticos de elaboración y establezco nexos intertextuales y extratextuales.

Para lo cual,

1. Defino una temática para la producción de un texto narrativo.
2. Llevo a cabo procedimientos de búsqueda, selección y almacenamiento de información acerca de la temática que voy a tratar en mi texto narrativo.
3. Elaboro un plan textual, organizando la información en secuencias lógicas.
4. Produzco una primera versión del texto narrativo teniendo en cuenta personajes, espacio, tiempos y vínculos con otros textos y con mi entorno.
5. Reescribo un texto, teniendo en cuenta aspectos de coherencia (unidad temática, relaciones lógicas, consecutividad temporal...) y cohesión (conectores, pronombres, manejo de modos verbales, puntuación...).

INDICADOR DE DESEMPEÑO 3: Elaboro textos escritos correctamente.

Conozco y utilizo algunas estrategias argumentativas que posibilitan la construcción de textos orales en situaciones comunicativas auténticas.

Para lo cual,

1. Defino una temática para la elaboración de un texto oral con fines argumentativos.
2. Formulo una hipótesis para demostrarla en un texto oral con fines argumentativos.
3. Llevo a cabo procedimientos de búsqueda, selección y almacenamiento de información acerca de la temática que voy a tratar en un texto con fines argumentativos.
4. Elaboro un plan textual, jerarquizando la información que he obtenido de fuentes diversas.
5. Caracterizo estrategias argumentativas de tipo descriptivo.
6. Utilizo estrategias descriptivas para producir un texto oral con fines argumentativos.

INDICADOR DE DESEMPEÑO 4: Utilizo argumentos en situaciones comunicativas que lo amerita.

LITERATURA

Comprendo obras literarias de diferentes géneros, propiciando así el desarrollo de mi capacidad crítica y creativa.

Para lo cual,

1. Leo obras literarias de género narrativo, lírico y dramático, de diversa temática, época y región.
2. Comprendo elementos constitutivos de obras literarias, tales como tiempo, espacio, función de los personajes, lenguaje, atmósferas, diálogos, escenas, entre otros.
3. Reconozco en las obras literarias procedimientos narrativos, líricos y dramáticos.
4. Comparo los procedimientos narrativos, líricos o dramáticos empleados en la literatura que permiten estudiarla por géneros.
5. Formulo hipótesis de comprensión acerca de las obras literarias que leo teniendo en cuenta género, temática, época y región.

INDICADOR DE DESEMPEÑO 5: Desarrollo mi creatividad al leer obras literarias.

MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS.

Caracterizo los medios de comunicación masiva y selecciono la información que emiten para clasificarla y almacenarla.

Para lo cual,

1. Reconozco las características de los principales medios de comunicación masiva.
2. Selecciono y clasifico la información emitida por los medios de comunicación masiva.
3. Recopilo en fichas, mapas, gráficos y cuadros la información que he obtenido de los medios de comunicación masiva.
4. Organizo (mediante ordenación alfabética, temática, de autores, medio de difusión, entre muchas otras posibilidades) la información recopilada y la almaceno de tal forma que la pueda consultar cuando lo requiera.

INDICADOR DE DESEMPEÑO 6: Conozco las características de la información que emiten los Medios.

Relaciono de manera intertextual obras que emplean el lenguaje no verbal y obras que emplean el lenguaje verbal.

Para lo cual,

1. Caracterizo obras no verbales (pintura, escultura, arquitectura, danza, etc.), mediante producciones verbales.
2. Cotejo obras no verbales con las descripciones y explicaciones que se han formulado acerca de dichas obras.
3. Comparo el sentido que tiene el uso del espacio y de los movimientos corporales en situaciones comunicativas cotidianas, con el sentido que tienen en obras artísticas.
4. Propongo hipótesis de interpretación de espectáculos teatrales, obras pictóricas, escultóricas, arquitectónicas, entre otras.

INDICADOR DE DESEMPEÑO 7: Diferencio el lenguaje oral del escrito.

ÉTICA DE LA COMUNICACIÓN

Reconozco, en situaciones comunicativas auténticas, la diversidad y el encuentro de culturas, con el fin de afianzar mis actitudes de respeto y tolerancia.

Para lo cual,

1. Caracterizo el contexto cultural del otro y lo comparo con el mío.
2. Identifico en situaciones comunicativas auténticas algunas variantes lingüísticas de mi entorno, generadas por ubicación geográfica, diferencia social o generacional, profesión, oficio, entre otras.
3. Evidencio que las variantes lingüísticas encierran una visión particular del mundo.
4. Reconozco que las variantes lingüísticas y culturales no impiden respetar al otro como interlocutor válido.

Al final de cada período y año escolar, se deben evaluar los siguientes indicadores, que me dicen si el alumno obtuvo los desempeños deseados:

INDICADOR DE DESEMPEÑO 8: Respeto las diferentes culturas en situaciones comunicativas.

INDICADOR DE DESEMPEÑO 1: Interpreto diversos tipos de textos.

INDICADOR DE DESEMPEÑO 2: Produzco comentarios sobre la importancia de la tradición oral.

INDICADOR DE DESEMPEÑO 3: Elaboro textos escritos correctamente.

INDICADOR DE DESEMPEÑO 4: Utilizo argumentos en situaciones comunicativas que lo amerita.

INDICADOR DE DESEMPEÑO 5: Desarrollo mi creatividad al leer obras literarias.

INDICADOR DE DESEMPEÑO 6: Conozco las características de la información que emiten los Medios.

INDICADOR DE DESEMPEÑO 7: Diferencio el lenguaje oral del escrito.

INDICADOR DE DESEMPEÑO 8: Respeto las diferentes culturas en situaciones comunicativas.

INDICADOR DE DESEMPEÑO 9: Cumpló con los deberes que exige el área como son: Trabajos en clase y en casa, llegadas puntuales, responsabilidad y buenas maneras.
--

DESARROLLO Y EVALUACIÓN ACADÉMICA DE LOS DESEMPEÑOS DE LOS ALUMNOS DE LOS GRADOS OCTAVO Y NOVENO Y EL INDICADOR SOCIAL Y PERSONAL
--

PRODUCCIÓN TEXTUAL

Produzco textos orales de tipo argumentativo para exponer mis ideas y llegar a acuerdos en los que prime el respeto por mi interlocutor y la valoración de los contextos comunicativos.

Para lo cual,

1. Organizo previamente las ideas que deseo exponer y me documento para sustentarlas.
2. Identifico y valoro los aportes de mi interlocutor y del contexto en el que expongo mis ideas.
3. Caracterizo y utilizo estrategias descriptivas y explicativas para argumentar mis ideas, valorando y respetando las normas básicas de la comunicación.

4. Utilizo el discurso oral para establecer acuerdos a partir del reconocimiento de los argumentos de mis interlocutores y la fuerza de mis propios argumentos.

INDICADOR DE DESEMPEÑO 1: Expongo mis ideas con argumentos.

Produzco textos escritos que evidencian el conocimiento que he alcanzado acerca del funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación y el uso de las estrategias de producción textual.

Para lo cual,

1. Diseño un plan textual para la presentación de mis ideas, pensamientos y saberes en los contextos en que así lo requiera.
2. Utilizo un texto explicativo para la presentación de mis ideas, pensamientos y saberes, de acuerdo con las características de mi interlocutor y con la intención que persigo al producir el texto.
3. Identifico estrategias que garantizan coherencia, cohesión y pertinencia del texto.
4. Tengo en cuenta reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas para la producción de un texto.
5. Elaboro una primera versión de un texto explicativo atendiendo a los requerimientos estructurales, conceptuales y lingüísticos.
6. Reescribo el texto, a partir de mi propia valoración y del efecto causado por éste en mis interlocutores.

INDICADOR DE DESEMPEÑO 2: Produzco textos explicativos con coherencia sintáctica.

COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL

Comprendo e interpreto textos, teniendo en cuenta el funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación, el uso de estrategias de lectura y el papel del interlocutor y del contexto..

Para lo cual,

1. Elaboro hipótesis de lectura de diferentes textos, a partir de la revisión de sus características como: forma de presentación, títulos, graficación y manejo de la lengua: marcas textuales, organización sintáctica, uso de deícticos, entre otras.
2. Comprendo el sentido global de cada uno de los textos que leo, la intención de quien lo produce y las características del contexto en el que se produce.
3. Caracterizo los textos de acuerdo con la intención comunicativa de quien los produce.
4. Analizo los aspectos textuales, conceptuales y formales de cada uno de los textos que leo.
5. Infiero otros sentidos en cada uno de los textos que leo, relacionándolos con su sentido global y con el contexto en el cual se han producido, reconociendo rasgos sociológicos, ideológicos, científicos y culturales.

INDICADOR DE DESEMPEÑO 3: Comprendo que en situaciones comunicativas es importante un excelente manejo de la lengua.

LITERATURA

Determino en las obras literarias latinoamericanas, elementos textuales que dan cuenta de sus características estéticas, históricas y sociológicas, cuando sea pertinente.

Para lo cual,

1. Conozco y caracterizo producciones literarias de la tradición oral latinoamericana.
2. Leo con sentido crítico obras literarias de autores latinoamericanos.
3. Establezco relaciones entre obras literarias latinoamericanas, procedentes de fuentes escritas y orales.
4. Caracterizo los principales momentos de la literatura latinoamericana, atendiendo a particularidades temporales, geográficas, de género, de autor, etc.
5. Identifico los recursos del lenguaje empleados por autores latinoamericanos
6. de diferentes épocas y los comparo con los empleados por autores de otros contextos temporales y espaciales, cuando sea pertinente.

INDICADOR DE DESEMPEÑO 4: Reconozco características culturales en obras literarias latinoamericanas.

MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS.

- A)** Retomo crítica y selectivamente la información que circula a través de los medios de comunicación masiva, para confrontarla con la que proviene de otras fuentes.

Para lo cual,

1. Caracterizo los medios de comunicación masiva a partir de aspectos como: de qué manera(s) difunden la información, cuál es su cobertura y alcance, y a qué tipo de audiencia se dirigen, entre otros.
2. Diferencio los medios de comunicación masiva de acuerdo con sus características formales y conceptuales, haciendo énfasis en el código, los recursos técnicos, el manejo de la información y los potenciales mecanismos de participación de la audiencia.
3. Utilizo estrategias para la búsqueda, organización, almacenamiento y recuperación de información que circula en diferentes medios de comunicación masiva.
4. Selecciono la información obtenida a través de los medios masivos, para satisfacer mis necesidades comunicativas.
5. Utilizo estrategias para la búsqueda, organización, almacenamiento y recuperación de la información que proporcionan fuentes bibliográficas y la que se produce en los contextos en los que interactúo.
6. Establezco relaciones entre la información seleccionada en los medios de difusión masiva y la contraste críticamente con la que recojo de los contextos en los cuales intervengo.
7. Determino características, funciones e intenciones de los discursos que circulan a través de los medios de comunicación masiva.
8. Interpreto elementos políticos, culturales e ideológicos que están presentes en la información que difunden los medios masivos y adopto una posición crítica frente a ellos.

INDICADOR DE DESEMPEÑO 5 A: Comparo y valoro todo tipo de comunicación.

- B)** Comprendo los factores sociales y culturales que determinan algunas manifestaciones del lenguaje no verbal.

Para lo cual,

1. Caracterizo diversas manifestaciones del lenguaje no verbal: música, pintura, escultura, arquitectura, mapas y tatuajes, entre otras.
2. Identifico rasgos culturales y sociales en diversas manifestaciones del lenguaje no verbal: música, pintura, escultura, arquitectura, mapas y tatuajes, entre otros.

3. Relaciono manifestaciones artísticas no verbales con las personas y las comunidades humanas que las produjeron.
4. Interpreto manifestaciones artísticas no verbales y las relaciono con otras producciones humanas, ya sean artísticas o no.

INDICADOR DE DESEMPEÑO 5 B: Aprecio en las diferentes artes las manifestaciones verbales intrínsecas.

ÉTICA DE LA COMUNICACIÓN

Reflexiono en forma crítica acerca de los actos comunicativos y explico los componentes del proceso de comunicación, con énfasis en los agentes, los discursos, los contextos y el funcionamiento de la lengua, en tanto sistema de signos, símbolos y reglas de uso.

Para lo cual,

1. Reconozco el lenguaje como capacidad humana que configura múltiples sistemas simbólicos y posibilita los procesos de significar y comunicar.
2. Entiendo la lengua como uno de los sistemas simbólicos producto del lenguaje y la caracterizo en sus aspectos convencionales y arbitrarios.
3. Explico el proceso de comunicación y doy cuenta de los aspectos e individuos que intervienen en su dinámica.
4. Comprendo el concepto de coherencia y distingo entre coherencia local y global, en textos míos o de mis compañeros.
5. Valoro, entiendo y adopto los aportes de la ortografía para la comprensión y producción de textos.

INDICADOR DE DESEMPEÑO 6: Relaciono los actos comunicativos con conocimiento propio y funcionamiento pleno de la lengua.

Al final de cada período y año escolar, se deben evaluar los siguientes indicadores, que me dicen si el alumno obtuvo los desempeños deseados:

INDICADOR DE DESEMPEÑO 1: Expongo mis ideas con argumentos.

INDICADOR DE DESEMPEÑO 2: Produzco textos explicativos con coherencia sintáctica.

INDICADOR DE DESEMPEÑO 3: Comprendo que en situaciones comunicativas es importante un excelente manejo de la lengua.

INDICADOR DE DESEMPEÑO 4: Reconozco características culturales en obras literarias latinoamericanas.

INDICADOR DE DESEMPEÑO 5 A: Comparo y valoro todo tipo de comunicación.

INDICADOR DE DESEMPEÑO 5 B: Aprecio en las diferentes artes las manifestaciones verbales intrínsecas.

INDICADOR DE DESEMPEÑO 6: Relaciono los actos comunicativos con conocimiento propio y funcionamiento pleno de la lengua.

INDICADOR DE DESEMPEÑO 7: Cumpló con los deberes que exige el área como son: Trabajos en clase y en casa, llegadas puntuales, responsabilidad y buenas maneras.

<p style="text-align: center;">DESARROLLO Y EVALUACIÓN ACADÉMICA DE LOS DESEMPEÑOS DE LOS ALUMNOS DE LOS GRADOS DÉCIMO Y UNDÉCIMO Y EL INDICADOR SOCIAL Y PERSONAL</p>

PRODUCCIÓN TEXTUAL

Produzco textos argumentativos que evidencian mi conocimiento de la lengua y el control sobre el uso que hago de ella en contextos comunicativos orales y escritos.

Para lo cual,

1. Comprendo el valor del lenguaje en los procesos de construcción del conocimiento.
2. Desarrollo procesos de autocontrol y corrección lingüística en mi producción de textos orales y escritos.
3. Caracterizo y utilizo estrategias descriptivas, explicativas y analógicas en mi producción de textos orales y escritos.
4. Evidencio en mis producciones textuales el conocimiento de los diferentes niveles de la Lengua y el control sobre el uso que hago de ellos en contextos comunicativos.
5. Produzco ensayos de carácter argumentativo en los que desarrollo mis ideas con rigor y atendiendo a las características propias del género.

INDICADOR DE DESEMPEÑO 1: Conozco y práctico el valor de la gramática en textos orales y escritos.

COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL

Comprendo e interpreto textos con actitud crítica y capacidad argumentativa

Para lo cual,

1. Elaboro hipótesis de interpretación atendiendo a la intención comunicativa y al sentido global del texto que leo.
2. Relaciono el significado de los textos que leo con los contextos sociales, culturales y políticos en los cuales se han producido.
3. Diseño un esquema de interpretación, teniendo en cuenta al tipo de texto, tema, interlocutor e intención comunicativa.
4. Construyo reseñas críticas acerca de los textos que leo.
5. Asumo una actitud crítica frente a los textos que leo y elaboro, y frente a otros tipos de texto: explicativos, descriptivos y narrativos.

INDICADOR DE DESEMPEÑO 2: Interpreto, crítico y argumento textos orales y escritos.

LITERATURA

Analizo crítica y creativamente diferentes manifestaciones literarias del contexto universal.

Para lo cual,

1. Leo textos literarios de diversa índole, género, temática y origen.

2. Identifico en obras de la literatura universal el lenguaje, las características formales, las épocas y escuelas, estilos, tendencias, temáticas, géneros y autores, entre otros aspectos.
3. Comprendo en los textos que leo las dimensiones éticas, estéticas, filosóficas, entre otras, que se evidencian en ellos.
4. Comparo textos de diversos autores, temas, épocas y culturas, y utilizo recursos de la teoría literaria para enriquecer su interpretación. Control sobre el uso que hago de ella en contextos comunicativos orales y escritos.
5. Comprendo e interpreto textos con actitud crítica y capacidad argumentativa.

INDICADOR DE DESEMPEÑO 3: Identifico textos según su época, culturas, géneros y estilos, desarrollando la argumentación y la contra argumentación.

MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS ÉTICA DE LA COMUNICACIÓN

- **Interpreto en forma crítica la información difundida por los medios de comunicación masiva.**

Para lo cual,

1. Identifico, caracterizo y valoro diferentes grupos humanos teniendo en cuenta aspectos étnicos, lingüísticos, sociales y culturales, entre otros, del mundo contemporáneo.
2. Respeto la diversidad de criterios y posiciones ideológicas que surgen en los grupos humanos.
3. Utilizo el diálogo y la argumentación para superar enfrentamientos y posiciones antagónicas.
4. Comprendo que en la relación intercultural con las comunidades indígenas y afrocolombianas deben primar el respeto y la igualdad, lo que propiciará el acercamiento socio-cultural entre todos los colombianos.
5. Argumento, en forma oral y escrita, acerca de temas y problemáticas que puedan ser objeto de intolerancia, segregación, señalamientos, etc.

INDICADOR DE DESEMPEÑO 4: Conozco y argumento el papel desempeñado por los Medios de Comunicación.

- **Retomo críticamente los lenguajes no verbales para desarrollar procesos comunicativos intencionados.**

Para lo cual,

1. Doy cuenta del uso del lenguaje verbal o no verbal en manifestaciones humanas como los grafiti, la publicidad, los símbolos patrios, las canciones, los caligramas, entre otros.
2. Analizo las implicaciones culturales, sociales e ideológicas de manifestaciones humanas como los grafiti, la publicidad, los símbolos patrios, las canciones, los caligramas, entre otros.
3. Explico cómo los códigos verbales y no verbales se articulan para generar sentido en obras cinematográficas, canciones y caligramas, entre otras.
4. Produzco textos, empleando lenguaje verbal o no verbal, para exponer mis ideas o para recrear realidades, con sentido crítico.

INDICADOR DE DESEMPEÑO 5: Conozco y utilizo los diferentes lenguajes que se usan en los procesos comunicativos.

ÉTICA DE LA COMUNICACIÓN

Expreso respeto por la diversidad cultural y social del mundo contemporáneo, en las situaciones comunicativas en las que intervengo.

Para lo cual,

1. Comprendo el papel que cumplen los medios de comunicación masiva en el contexto social, cultural, económico y político de las sociedades contemporáneas.
2. Infiero las implicaciones de los medios de comunicación masiva en la conformación de los contextos sociales, culturales, políticos, etc., del país.
3. Analizo los mecanismos ideológicos que subyacen a la estructura de los medios de información masiva.
4. Asumo una posición crítica frente a los elementos ideológicos presentes en dichos medios, y analizo su incidencia en la sociedad actual.

INDICADOR DE DESEMPEÑO 6: Análisis y crítica del valor ideológico de los diferentes tipos y Medios de comunicación.

RESUMEN

Al final de cada período y año escolar, se deben evaluar los siguientes indicadores, que me dicen si el alumno obtuvo los desempeños deseados:

INDICADOR DE DESEMPEÑO 1: Conozco y práctico el valor de la gramática en textos orales y escritos.

INDICADOR DE DESEMPEÑO 2: Interpreto, crítico y argumento textos orales y escritos.

INDICADOR DE DESEMPEÑO 3: Identifico textos según su época, culturas, géneros y estilos, desarrollando la argumentación y la contra argumentación.

INDICADOR DE DESEMPEÑO 4: Conozco y argumento el papel desempeñado por los Medios de Comunicación.

INDICADOR DE DESEMPEÑO 5: Conozco y utilizo los diferentes lenguajes que se usan en los procesos comunicativos.

INDICADOR DE DESEMPEÑO 6: Análisis y crítica del valor ideológico de los diferentes tipos y Medios de comunicación.

INDICADOR DE DESEMPEÑO 7: Cumplimiento con los deberes que exige el área como son: Trabajos en clase y en casa, llegadas puntuales, responsabilidad y buenas maneras.
--

EJES TEMATICOS: CONTENIDOS (SUBTEMAS)

EJES TEMÁTICOS DE SEXTO A UNDÉCIMO:

SEXTO	SEPTIMO	OCTAVO	NOVENO	DECIMO	ONCE
1. PRESENTACION DE TRABAJOS ESCRITOS. NORMAS ICONTEC.					
1.1 Partes del trabajo escrito.	1.1 Partes del trabajo escrito.	1.1 Partes del trabajo escrito.	1.1 Partes del trabajo escrito.	1.1 Partes del trabajo escrito.	1.1 Partes del trabajo escrito.

4. CATEGORIAS GRAMATICALES					
4.1 El sustantivo; concepto, clases, aplicación.	4.1 El sustantivo el artículo, el adjetivo, el verbo.	4.1 El sustantivo el artículo, el adjetivo, el verbo.	4.1 Adjetivo; concepto, clases, aplicación.	4.1 Adverbio, aplicación.	4.1 El sustantivo el artículo, el adjetivo, el verbo.
4.2 El articulo; concepto, clases, aplicación	4.2 Adverbio; concepto clases, aplicación	4.2 Adverbio; concepto, clases, aplicaciones	4.2El verbo: concepto ,clases, tiempos, aplicaciones	4.2Verbo; aplicación. Los adjetivos; Aplicación	4.2 Adverbio; concepto
4.3 El adjetivo; concepto,	4.3 Los pronombres; conceptos,clases,aplicación	4.3Los pronombres; concepto, clases, aplicaciones	4.3 Adverbio, concepto, clases, aplicaciones	4.4 Estructura del texto	4.3 Los adjetivos; Aplicación
4.4 El pronombre.	4.4 Las conjunciones; conceptos, clases, aplicaciones	4.3Los pronombres; concepto, clases, aplicaciones	4.4Los conectores; las conjunciones, aplicaciones.		4.4 Estructura del texto
4.5 El verbo ;conceptos, clases, aplicación	4.5 Las proposiciones; conceptos, clases, aplicaciones	4.4 Las conjunciones; clases. Aplicaciones	4.5 La oración; concepto, partes , elementos, clases	NUEVA GRAMÁTICA	NUEVA GRAMÁTICA
NUEVA GRAMÁTICA	4.6 Las interjecciones; conceptos, aplicaciones	4.5 Las proposiciones; conceptos, clases, aplicaciones.			
	NUEVA GRAMÁTICA	4.6 La interjecciones; conceptos, aplicación	NUEVA GRAMÁTICA		
		NUEVA GRAMÁTICA	NUEVA GRAMÁTICA		
5. TIPOLOGIA TEXTUAL					
5.1 El texto expositivo: Contenido, idea principal y secundaria.	5.1 El texto descriptivo : Descripción clases de dialogo	5.1 El texto descriptivo :	5.1 El texto argumentativo: El ensayo concepto, pasos.	5.1 El texto argumentativo: El ensayo conceptos pasos.	5.1 El texto argumentativo: El ensayo conceptos pasos.
5.2 Texto informativo: la noticia, el reportaje.	5.2 Texto publicitario la propaganda.	5.2 La descripción y aplicación.	5.2 Texto informativo interdisciplinaria en diferentes textos,	5.2 Texto informativos interdisciplinaria en diferentes textos.	5.2 Texto informativo: interdisciplinaria en diferentes textos.
		5.3 El texto publicitario, la propaganda, TV, noticiero.	5.3 Texto publicitario: el afiche, el comercial , historieta s cómics, grafitis, la propaganda.	5.3 Textos publicitarios: el afiche, el comercial, historietas , comics, grafitis, la propaganda.	5.3 Textos publicitarios: el afiche, el comercial, historieta, comics, grafitis, la propaganda.
1. EL MUNDO DE LA LITERATURA					
6.1 La narración literaria: el	6.1 La narración literaria: el cuento:	6.1 Historia de la literatura	6.1 Historia de la literatura	6.1 Historia de la literatura	6.1 Historia de la Literatura

<p>cuento: concepto, origen, clases, análisis.</p> <p>6.2 Literatura fantástica</p> <p>6.3 Obras para leer: Corazón (Edmundo D'Amicis) Algún texto de Julio Verne. Colombia, mi abuelo y yo (Pilar Lozano) Mitos y leyendas. Cuentos de las Mil y una noches. Alicia en el país de las maravillas (Charles Lutwidge Dodgson, más conocido bajo el pseudónimo de <u>Lewis Carroll</u>).</p> <p>6.4 Versificación española: Verso. Clases de versos. Rima. Métrica. Principales figuras literarias. Poesía: Poesías colombianas patrióticas y folclóricas.</p>	<p>concepto, origen, clases, análisis.</p> <p>6.2 Literatura de aventuras.</p> <p>6.3 Obras para leer: Robinson Crusoe (Daniel Defoe). Algún texto de Julio Verne. Aventuras de la mano negra (Hans Jürgen Press). La isla del tesoro (Robert Louis Stevenson). La tragedia del minero (Efe Gómez). Las aventuras de Tom Swayer (Mark Twain).</p> <p>6.4 Poesía mitológicas y de leyendas. Figuras literarias.</p>	<p>colombiana.</p> <p>6.2 Literatura colombiana.</p> <p>6.3 Obras para leer: María (Jorge Isaacs). Diario de Colón. Ilona llega con la lluvia (Álvaro Mutis). Fragmento de Simón Bolívar. El coronel no tiene quien le escriba (Gabo). ¡Viva la música! (Andrés Caicedo).</p> <p>6.4 Poesías de: Ismael Enrique Arciniegas, Rafael Pombo, Martín Góngora, León de Greiff, José Asunción Silva, Tomás Carrasquilla.</p>	<p>hispanoamericana.</p> <p>6.2 Literatura Hispanoamericana.</p> <p>6.3 Obras para leer: El túnel (Ernesto Sábato). Los cachorros (Mario Vargas Llosa). Huasipungo (Jorge Icaza). El llano en llamas (Juan Rulfo) Cien años de soledad (Gabo). Doña Bárbara (Rómulo Gallegos). Mientras llueve (Fernando Soto Aparicio).</p> <p>6.4 Poesías de: José Asunción Silva, José Martí, Pablo Neruda, Amado Nervo, Rubén Darío, César Vallejo, Alfonsina Storni, Guillermo Valencia, Mario Benedetti, Leopoldo Lugones.</p>	<p>española,</p> <p>6.2 Literatura española y algunos autores hispanoamericanos.</p> <p>6.3 Obras para leer: El Quijote (M. de Cervantes). El Mío Cid (Anónimo). La Celestina (Fernando de Rojas). El lazarillo de Tormes (Anónimo). El matadero (Esteban Echeverría). El almohadón de plumas (Horacio Quiroga). Espuma y nada más (Hernando Téllez). Es que somos muy pobres (Juan Rulfo).</p> <p>6.4 Poesías de: Fray Luis de León, Luis de Góngora y Argote, Francisco de Quevedo y Villegas, Antonio Machado, Miguel Hernández, Federico García Lorca, Lope de Vega.</p>	<p>Universal</p> <p>6.2 Literatura Universal.</p> <p>6.3 Obras para leer: La Ilíada (Homero). La Odisea (Homero). El Cantar de los Cantares (Salomón). La Orestíada (Esquilo). Fábulas de Esopo. La metamorfosis (Franz Kafka). Eugenia Grandet (Honoré de Balzac). Vida de Mozart. Rojo y negro (Henri Marie Beyle=Stendhal). El Quijote (M. de Cervantes). El avaro (Moliere). Romeo y Julieta (William Shakespeare).</p> <p>6.4 Poesías de Edgard Allan Poe, Oscar Wilde, La Divina Comedia (Poesía de Dante Alighieri), Víctor Hugo.</p>
--	--	--	--	--	--

MODELO PEDAGÓGICO A SEGUIR

a) LAS BASES DEL MODELO PEDAGÓGICO HUMANISTA

El modelo pedagógico que se practica en nuestra institución educativa es el HUMANISTA. Hemos llegado a él, teniendo en cuenta la problemática que vive nuestro entorno y el mundo en general.

El actual sistema de educación se basa en una concepción mercantilista y elitista con programas que responden a un poder económico establecido. Donde todo se rige por intereses economicistas, la educación termina considerándose un gasto y no una inversión con las consecuencias lógicas que van en detrimento de la educación como un derecho social.

Nos encontramos hoy con una escuela pública deteriorada, una labor docente precarizada, un rol docente desvalorizado, diferencias amplias entre los docentes en cuestión de salarios, **dos estatutos docentes funcionando ocasionando las más tremendas desigualdades**, y discriminación social acentuando diferencias entre escuelas y alumnos de distintas realidades sociales, desorientación vocacional, intolerancia, alumnos desubicados disciplinariamente y pérdida del sentido que dignifica la labor de aprendizaje y docencia.

Frente a esta crisis general, frente a este mundo que se deshumaniza día a día, frente a este sistema violento, es necesario reflexionar acerca de la necesidad de construir un nuevo sistema educativo. Este debe partir de considerar al ser humano como valor y preocupación central. Un ser humano activo, histórico y social y transformador de la realidad. Por esto, el modelo pedagógico que rige las acciones pedagógicas de nuestra institución educativa es el HUMANISTA, cuyos soportes son:

El humanista es un modelo educativo que contempla:

- | |
|---|
| 1. La formación integral (social y personal) del ser humano. |
| 2. La comunicación consigo mismo y con los demás, |
| 3. El manejo corporal armónico, el pensar coherente, |
| 4. El desenvolvimiento emotivo y |
| 5. La expresión creativa, serán pilares impostergables de este nuevo paradigma, " educación integral humanista " |

Los ejes centrales del modelo humanista son:

- | |
|---|
| ▲ El ejercicio intelectual de una visión desprejuiciada de la realidad que se vive: |
| ▲ El ejercicio del pensar coherente. |
| ▲ El estímulo de la captación y el desenvolvimiento emotivo. |
| ▲ La expresión corporal y el gobierno del propio cuerpo. |

METODOLOGÍA

ESTRATEGIAS METODOLÒGICAS

Siguiendo los predicados del modelo pedagógico Humanista, hemos planteado las siguientes estrategias de aplicación:

- **1. FACTOR: PRODUCCIÓN TEXTUAL**

A partir de la lectura, la escritura, la oralidad y la imagen como ejes se determinan en qué momento se pone:

- **EL ÉNFASIS EN LA CONSTRUCCIÓN** : que permite la apropiación de los sistemas de significación
 EL ÉNFASIS EN EL CONTROL: sobre el uso de los sistemas de significación
 EL ÉNFASIS EN EL NIVEL DE CONSTRUCCIÓN: del sistema de significación: garantiza su reconocimiento, conocimiento y apropiación.
- **EL ÉNFASIS EN EL NIVEL DE USO**: del sistema con fines comunicativos y significativos: pone en juego las tres competencias: interpretativa, propositiva y argumentativa.
- **EL ÉNFASIS EN EL NIVEL DE LA EXPLICACIÓN**: de los fenómenos del lenguaje: hace que cobre sentido los “saberes” que se ocupan del lenguaje como objeto de estudio.

- EL ÉNFASIS EN EL NIVEL DEL CONTROL: o meta- cognitivas: permite la regulación consciente de los sistemas de significación con unas finalidades comunicativas y significativas determinadas.
- **2. FACTOR: COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL:**

Las actividades están relacionadas a lograr que el estudiante se familiarice, analice, interprete textos que significan el mundo, su realidad. Estos diversos tipos de textos narrativos, científicos, periodísticos, publicitarios, explicativos, interpretativos, propositivos y argumentos serán trabajados con sus propias estrategias semánticas, sintácticas y morfológicas, estructuras propias, la coherencia y la cohesión, lo cual permitirá conectarse con su propia realidad y construir relaciones entre los textos que lee e interpreta, con su contenido global y con el contexto en el cual se han producido, reconociendo también sus rasgos sociológicos, ideológicos, científicos y culturales.

Se plantearán estrategias para:

- Búsqueda
- Organización
- Almacenamiento
- Recuperación

3. FACTOR: LITERATURA

Se concentra en recorrer el panorama de la literatura puntualizando épocas y formas de arte, así como en los tiempos, los lugares y las condiciones socioculturales que propician el surgimiento de géneros y movimientos que resultan fundamentales para comprender la red de relaciones del texto.

Desarrolla las siguientes actividades:

- .1 LECTURA: Se presentan textos representativos del periodo histórico y una actividad de comprensión de lectura de dichos textos.
- .2 HISTORIA DE LA LITERATURA: Se hace un estudio periódico correspondiente, teniendo en cuenta:
 - CRONOLOGÍA: Se estudia una línea del tiempo con datos históricos de referencia.
 - CONTEXTO LITERARIO: Se ubica la literatura colombiana, hispanoamericana, española y universal dentro de la cultura occidental.
 - CONTEXTO HISTÓRICO SOCIAL: Se hace una breve exposición del momento histórico que condiciona la producción literaria.
 - CAMBIOS LITERARIOS: Se presenta una exposición de las transformaciones formales y de contenido más significativo de cada periodo histórico.

3.3 EL AUTOR Y SU OBRA: Se centra la atención en una aproximación a la vida y a la obra de autores representativos de cada periodo histórico.

3.4 ANÁLISIS Y APLICACIÓN: Se presenta una serie de actividades que permiten verificar la comprensión de la temática presentada.

4. FACTOR: MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS:

- Se realizan actividades que analizan las implicaciones culturales, sociales, ideológicas de la publicidad, los grafitis, los símbolos patrios, las canciones, los caligramas, los tatuajes, los mapas, la música, la pintura, la arquitectura.

- Realización de talleres de desarrollo de la competencia comunicativa con temas como la imaginación y la fantasía para establecer lo que todo artista manifiesta a través de su producción.
- Producción de textos a partir del lenguaje verbal y no verbal exponiendo las propias ideas y planteando situaciones con sentido crítico.
- Se realizarán talleres de análisis sobre el contenido de algunas manifestaciones de la música y relación con comunidades humanas.

5. FACTOR: ETICA DE LA COMUNICACIÓN

- Se enfoca las actividades en tres aspectos:
 - 1.1 COMUNICACIÓN: Se plantean las formas habituales de la comunicación en general, si como de la comunicación humana en particular.
 - 1.2 SIGNOS: La comprensión del lenguaje y de la vida bajo el enfoque del signo lingüístico.
 - 1.3 LOS EJERCICIOS DE EXPRESION ORAL Y ESCRITA: Para desarrollar técnicas y criterios que ayudan a mejorar progresivamente el lenguaje oral y escrito en diversas situaciones comunicativas.

A través de las actividades se busca que:

- La comunicación se constituya en espacio de reconstrucción y transformación de lo social.
- Fortalecer el discurso argumentativo del aprendizaje en el aula.
- Reconocer la diversidad de las culturas y las lenguas.
- Desarrollar la comunicación con sus deberes, derechos, límites y alcances.
- Construir códigos sociales, culturales y lingüísticos.
- Dramatizar, representar, interpretar roles y establecer turnos conversacionales.

EVALUACIÓN

DEFINICIÓN DE CONCEPTOS

El desempeño **BAJO** se entiende como la no superación de los mismos y por lo tanto **no supera la aprobación del área.**

La denominación desempeño **BÁSICO** se entiende como la superación de los desempeños necesarios en relación con las áreas obligatorias y fundamentales, teniendo como **referente los estándares básicos**, las orientaciones y lineamientos expedidos por el Ministerio de Educación Nacional y lo establecido en el proyecto educativo institucional. Con este mínimo desempeño, el alumno supera el área.

El desempeño **ALTO** corresponde a la superación plena y amplia de las competencias propias del área y competencias ciudadanas.

Es desempeño **SUPERIOR**, “cuando el estudiante ha logrado el máximo nivel esperado en todas las dimensiones del desarrollo humano consideradas en el plan de estudios, cuando ha logrado evidenciar un excepcional dominio en todos los tipos de razonamiento usando a plenitud sus funciones cognitivas y sus desempeños están por encima de lo esperado”.

En el Sistema de Evaluación de la Institución Educativa Central de Bachillerato Integrado, se establecieron cuatro períodos escolares y se aprobó el siguiente Sistema de Valoración de los desempeños:

Se valorará de 1 a 5 teniendo en cuenta los siguientes valores y el resultado llevarlo a la escala nacional que dice el decreto 1290/09:

PRIMER PERÍODO: 10%
SEGUNDO PERÍODO: 20%
TERCER PERÍODO: 30%
CUARTO PERÍODO: 40%

Anexo 11. Materiales escritos personales