



UNL

Universidad
Nacional
de Loja

Universidad Nacional de Loja

Facultad de la Educación, el Arte y la Comunicación

Carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura

El docente como mediador lecto-literario: Una mirada a sus creencias y prácticas didácticas en el quehacer de la educación literaria en niveles de EGB superior y Bachillerato.

Trabajo de Integración Curricular previo a la obtención del título de Licenciada en Pedagogía de la lengua y la literatura.

AUTORA:

Marlin Mabel Ochoa Guaman

DIRECTOR:

Lic. Lenin Vladimir Paladines Paredes, Mg. Sc.

Loja – Ecuador

2023

Certificación

Loja, 19 de agosto de 2022

Lic. Lenin Vladimir Paladines Paredes. Mgs. Sc

DIRECTOR DEL TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR

CERTIFICO

Que he revisado y orientado todo el proceso de la elaboración del Trabajo de Integración Curricular denominado: **El docente como mediador lecto-literario: Una mirada a sus creencias y prácticas didácticas en el quehacer de la educación literaria en niveles de EGB superior y Bachillerato**, previo a la obtención del título de **Licenciada en Pedagogía de la Lengua y Literatura**, de la autoría de la estudiante **Marlin Mabel Ochoa Guaman**, con **cédula de identidad Nro. 1104822646**, una vez que el trabajo cumple con todos los requisitos exigidos por la Universidad Nacional de Loja, para el efecto, autorizo la presentación del mismo para su respectiva sustentación y defensa.

Lic. Lenin Vladimir Paladines Paredes. Mgs. Sc.

DIRECTOR DEL TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR

Autoría

Yo, **Marlin Mabel Ochoa Guaman** con C.I 1104822646 declaro ser autora del presente Trabajo de Integración Curricular y eximo expresamente a la Universidad Nacional de Loja y a sus representantes jurídicos de posibles reclamos o acciones legales, por el contenido de la misma. Adicionalmente acepto y autorizo a la Universidad Nacional de Loja, la publicación de mi Trabajo de Integración Curricular en el Repositorio Institucional-Biblioteca Virtual.

Firma:



Cédula de identidad: 1104822646

Fecha: 04 de abril de 2023

Correo electrónico: marlin.ochoa@unl.edu.ec

Teléfono o celular: 0959792295

Carta de autorización del Trabajo de Integración Curricular por parte de la autora, para la consulta, reproducción parcial o total, y publicación electrónica del texto completo.

Yo, **Marlin Mabel Ochoa Guaman**, declaro ser la autora del Trabajo de Integración Curricular denominado: **El docente como mediador lecto-literario: Una mirada a sus creencias y prácticas didácticas en el quehacer de la educación literaria en niveles de EGB superior y Bachillerato**, como requisito para optar al grado de: **Licenciada en Pedagogía de la Lengua y la Literatura**. Autorizo al Sistema Bibliotecario de la Universidad Nacional de Loja para que, con fines académicos, muestre al mundo la producción intelectual de la Universidad, a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera en el Repositorio Digital Institucional.

Los usuarios pueden consultar el contenido de este trabajo en el Repositorio Institucional, en las redes de información del país y del exterior, con las cuales tenga convenio la Universidad.

La Universidad Nacional de Loja, no se responsabiliza por el plagio o copia del Trabajo de Integración Curricular que realice un tercero.

Para constancia de esta autorización, en la ciudad de Loja, a los cuatro días del mes de abril de dos mil veintitres.

Firma: 

Autora: Marlin Mabel Ochoa Guaman

Cédula de identidad: 1104822646

Dirección: Chaguarpamba. Vía Panamericana

Correo electrónico: marlin.ochoa@unl.edu.ec

Celular: 0959792295

DATOS COMPLEMENTARIOS:

Director de Trabajo de Integración Curricular

Lic. Lenin Vladimir Paladines Paredes, Mg. Sc

Dedicatoria

Para papá y mamá, por ser mi árbol rojo en medio de tantos huracanes fugaces, sírvanse estas líneas para reflejar la inmensa gratitud que guardo por ese apoyo incondicional.

A Jhosely, por escucharme, cuidarme y ser mi mejor amiga desde el vientre de nuestra madre. Sin tu compañía no lo hubiese logrado.

A mi pequeño ángel, quien, a pesar del tiempo y la distancia, sus latidos aún siguen conmigo, siendo color en medio de tantos grises.

Marlin Mabel Ochoa Guaman

Agradecimiento

A Dios, por la salud, vida y guía brindada en estos pasos de mi vida.

A mis padres y hermanas por el apoyo brindado durante mi formación académica.

A mi director de tesis, Mg. Lenin Vladimir Paladines Paredes, por orientar el desarrollo de este trabajo bajo el símbolo de la ética y disciplina.

A la Mg. Tania Salinas Ramos, por ayudarme desinteresadamente con un granito de arena en la construcción de este trabajo.

A los docentes participantes de la investigación del Colegio de Bachillerato “27 de febrero” de la ciudad de Loja, de forma especial, al Mg. Galo Guaicha, rector de la institución por abrirme las puertas de la institución desinteresadamente.

A los docentes que en cada nivel de la carrera nutrieron mi formación académica.

A Karina Valle, por las risas, consejos, apoyo y escucha incondicional cuando más lo he necesitado.

A mis sobrinos, Mercedes, Gilmar y Nayeli, por escucharme, leer mis deberes, dibujar, cortar y crear ideas conmigo para la presentación de trabajos.

Y a quienes de una u otra forma me ayudaron a lograr esta meta.

Marlin Mabel Ochoa Guaman

Índice de contenidos

Portada	i
Certificación	ii
Autoría	iii
Carta de autorización	iv
Dedicatoria	v
Agradecimiento	vi
Índice de contenidos	vii
Índice de tablas:.....	x
Índice de anexos:.....	x
1. Título	1
2. Resumen	2
2.1. Abstract	3
3. Introducción	4
4. Marco teórico	8
4.1. La enseñanza de la literatura en escenarios escolares	8
4.2. Modelos didácticos en la enseñanza de la literatura (Enfoques)	8
4.2.1 Modelo retórico	8
4.2.2 Modelo historicista.....	9
4.2.3 Modelo textual: El comentario de textos.....	9
4.2.4 Modelo Basado en El Conocimiento de los Textos	10
4.2.5 Modelo Institucionista.....	11
4.3. La educación Literaria y sus fines	11
4.3.1 La competencia literaria en la formación del lector competente	12
4.3.2 La competencia literaria	13
4.4. La educación literaria y el lector competente en el currículo ecuatoriano	14
4.5. Rol del docente en la mediación lectora.....	15
4.5.1 Motivador	16
4.5.2 Crítico.....	16
4.5.3 Prescriptor	16
4.5.4 Recomendador.....	16

4.5.5	Presentador del panorama historicista.....	16
4.5.6	Mediador	16
4.6.	Estrategias y medios para la mediación lecto literaria	17
4.6.1	Prelectura.....	17
4.6.2	Lectura.....	17
4.6.3	Poslectura	17
4.6.4	Establecer predicciones sobre el texto	18
4.6.5	Lectura obligatoria guiada.....	18
4.6.6	Lectura en voz alta	18
4.6.7	Lectura repetida.....	18
4.6.8	Lectura silenciosa.....	18
4.6.9	Discusión Literaria	18
4.6.10	Evaluación de las prácticas lectoras	19
4.6.11	Talleres literarios.....	19
4.6.12	El resumen de textos literarios	19
4.6.13	El subrayado	19
4.7.	Medios o recursos para la mediación literaria	19
4.7.1	Criterios de selección de lecturas	20
4.8.	Creencias de los docentes	21
4.8.1	Características de las creencias	22
4.8.2	Modelo interpretativo de las creencias CRS	22
4.8.3	Creencias de los docentes mediadores lecto-literarios	24
5.	Metodología	26
5.1.	Participantes.....	27
5.2.	Técnicas e instrumentos de recolección de datos	28
5.2.1	Fase 1.....	28
5.2.2	Fase 2.....	31
5.2.3	Fase 3.....	34
6.	Resultados	36
6.1.	Enfoques, estrategias y medios de mediación lecto literaria	36
6.1.1	Estrategias de mediación lecto literaria.....	36

6.1.2	Lectura repetida.....	38
6.1.3	Lectura obligatoria guiada.....	39
6.1.4	Establecimiento de predicciones sobre el texto.....	42
6.1.5	Subrayado.....	44
6.1.6	Evaluación de las prácticas lectoras	45
6.2.	Medios: recursos de mediación lecto literaria	47
6.3.	Enfoques didácticos en la enseñanza de la literatura.....	48
6.4.	Creencias de los docentes	49
6.4.1	Creencias de los docentes sobre la lectura literaria.....	49
6.4.2	Creencias de los docentes sobre el rol mediador.....	54
6.4.3	Creencias sobre el lector competente	64
6.5.	Rol del docente en el proceso de enseñanza aprendizaje de la literatura	65
7.	Discusión	68
8.	Conclusiones	73
9.	Recomendaciones	75
10.	Bibliografía	76
11.	Anexos	83

Índice de tablas:

Tabla 1.	Ficha de observación primera parte	29
Tabla 2.	Ficha de observación segunda parte.....	29
Tabla 3.	Categorías para el estudio de las creencias	32
Tabla 4.	Matriz modelo para el análisis de datos	34
Tabla 5.	Ficha de observación llena 1	87
Tabla 6.	Ficha de observación llena 2	90
Tabla 7.	Ficha de observación llena 3	93
Tabla 8.	Ficha de observación llena 4	98
Tabla 9.	Ficha de observación llena 5	103
Tabla 10.	Ficha de observación llena 6	106

Índice de anexos:

Anexo 1.	Autorización del rector para ingresar a la institución.....	83
Anexo 2.	Oficios de consentimiento informado a los docentes	84
Anexo 3.	Fichas de observación llenas	87
Anexo 4.	Transcripción de las entrevistas	111
Anexo 5.	Oficio de designación de director del Trabajo de Integración Curricular	127
Anexo 6.	Certificación de la traducción del abstract	128

1. Título

El docente como mediador lecto-literario: Una mirada a sus creencias y prácticas didácticas en el quehacer de la educación literaria en niveles de EGB superior y Bachillerato.

2. Resumen

El panorama de la actual didáctica de la literatura presenta una línea de investigaciones reciente que gira en torno a la figura del mediador lector escolar, sus creencias y la relación de estas en su práctica docente. Bajo esa línea se inscribe el presente estudio con el propósito de analizar las creencias y prácticas didácticas de los docentes de lengua y literatura del Colegio de Bachillerato 27 de Febrero de la ciudad de Loja (Ecuador), desde una investigación cualitativa que involucra a tres docentes. Los instrumentos que se utilizaron para la recolección de datos fueron la entrevista semiestructurada y la ficha de observación. Los resultados exhiben prácticas didácticas tendientes a la formación de la competencia interpretativa en el caso de Manuel y Lidia, menos favorecedoras en Norma, pues su ausencia como mediadora devino en el abandono de sus estudiantes a la lectura. En cuanto a las creencias encontramos objetivos sobre la educación literaria orientados a favorecer habilidades comunicativas en el caso de Norma, a promover la comprensión lectora y la formación del hábito lector en Lidia y hacia la formación del lector competente en Manuel. Un punto que resulta interesante en esta pesquisa fue la escasa referencia a la propuesta de educación literaria que vehicula el currículo de educación ecuatoriano, además de saberes poco claros en el caso de Norma que dibuja una tensión hacia la propuesta de lecturas literarias del Ministerio de Educación, las señala como “caducas”. Se concluye que una mirada a los saberes, representaciones y la identidad lectora de cada docente podría coadyuvar a la interpretación de esa realidad tan compleja que envuelve a la práctica de mediación lecto literaria escolar.

Palabras clave: creencias de los docentes, prácticas didácticas, educación literaria.

2.1. Abstract

The overview of the current didactics of literature presents a recent line of research that revolves around the figure of the school reader mediator, his beliefs and the relation of these beliefs in his teaching practice. The purpose of this study is to analyze the beliefs and didactic practices of the language and literature teachers of the “27 de Febrero” High School in Loja city (Ecuador), from a qualitative research involving three teachers. The instruments used for data collection were the semi-structured interview and the observation form. The results show didactic practices tending to the formation of interpretive competence in the case of Manuel and Lidia, less fattering in Norma, since her absence as mediator resulted in the abandonment of her students to reading. In terms of beliefs, we find objectives about literary education oriented to give support in communicative skills in the case of Norma, to promote reading comprehension and the formation of the reading habit in Lidia and towards the formation of the capable reader in Manuel. An interesting point in this research was the research reference to the literary education proposal of the Ecuadorian education curriculum, in addition to the unclear knowledge in the case of Norma, which shows a tension towards the proposal of literary readings of the Ministry of Education, which she points out as "outdated". It is concluded that a look at the knowledge, representations and reading identity of each teacher could contribute to the interpretation of such a complex reality that involves the practice of school literary reading mediation.

Key words: teachers' beliefs, didactic practices, literary education.

3. Introducción

En un intento por comprender, interpretar y explicar la vida áulica como un proceso más allá de una lógica unidireccional del paradigma proceso-producto (Martínez Bonafé, 1988) en la que el docente era considerado como sujeto estático, cuyas prácticas operaban en función de orientaciones pedagógicas establecidas (Fang, 1996), emerge para la investigación educativa el interés por indagar en las dimensiones no observables del docente, vaticinando que estas podrían estar influyendo en la planificación e intervención didáctica del profesorado.

Así, a mediados de la década de los setenta se empieza a gestar la línea investigativa sobre el pensamiento del docente con teorías prestadas de la psicología cognitiva, buscando relación entre cognición y acción (Usó, 2007). Consecuentemente, en la década de los 80 trabajos como los de Clark y Peterson (1986) plasmarían indicios sobre nuevas dimensiones en los estudios del pensamiento del docente (Arrufat, 1991), los cuales, aunados con nuevos marcos investigativos de carácter etnográfico, surgidos en la década de los 90 e inicios del siglo XXI darían pie a la construcción de una nueva línea de investigación que se interese en el estudio del sistema de creencias del profesorado.

En esta línea se halla el trabajo de Pajares (1992) quien, a partir de una revisión bibliográfica de estudios en torno al pensamiento del profesor, construye una hipótesis; las creencias de los docentes condicionan sus percepciones y comportamientos en el aula, estas a su vez podrían verse representadas en opiniones o actitudes.

Más tarde, esta idea planteada por Pajares (1992) se tornaría de matices que exhiben la complejidad y el carácter ecléctico que tiene el estudio de las creencias de los docentes, por ejemplo, en la rama de idiomas trabajos como el de Borg (2003) y Burns et al. (2015) dan cuenta de que los docentes son profesores activos que toman decisiones con base en una red compleja de conocimientos y creencias, las cuales parecieran devenir de la experiencia, así como de otros factores sociales.

Lo anterior, parece confirmarse con estudios como el de Vesga y Falk (2018) y Crespo y Micelli, (2013) quienes, en su investigación con docentes en ejercicio, en la rama de matemáticas, encuentran creencias tradicionales sobre como mediar el proceso de enseñanza aprendizaje en esta

disciplina, esto según los mismos autores como producto de visiones que han construido los docentes desde sus experiencias como escolares y desde el contexto institucional en el que laboran.

En el campo de la didáctica de la literatura, el estudio sobre las creencias del docente se nutre desde aspectos como el perfil lector, experiencias lectoras y la incidencia de estos factores en la práctica docente. Así por ejemplo, Munita (2013) desde su estudio con docentes de magisterio encuentra creencias y perspectivas de acción en torno a la educación literaria más fértiles en lectores fuertes que en lectores débiles. Las creencias de los lectores fuertes se dibujan hacia aspectos centrales de la actual educación literaria como: la formación de lectores desde la construcción de la competencia interpretativa, la mediación como vía para el acercamiento a los clásicos y la lectura como práctica social, mientras que en los lectores débiles se encuentran creencias poco claras sobre lo que implica mediar la educación literaria.

Muñoz et al. (2020), desde su trabajo con docentes en ejercicio y en formación, entregan luces que matizan la incidencia del perfil lector en las creencias del docente, exponen la presencia de una disociación entre discurso y práctica debido a factores institucionales como la carga horaria y la falta de conocimientos sobre el sistema literario, aparece la paradoja de los falsos lectores en la que los profesores mantienen un valor ideal sobre la lectura y sus beneficios, pero no leen en su espacio personal ni profesional. Existen igualmente investigaciones como la de Lamas (2017) que pone en entredicho la relación que pudiese existir entre el perfil lector, las creencias y prácticas didácticas, los resultados de su estudio con docentes en ejercicio revelan un caso interesante con una profesora que siendo una lectora ávida de poesía le es difícil transitar ese placer lector a sus estudiantes debido a una experiencia de hastío que tuvo como escolar al estudiar las figuras retóricas desde la poesía.

Pareciera que la fórmula del buen lector no siempre equivale al de un buen mediador (Munita, 2017a) o al menos no orienta a una visión absoluta sobre la posible relación o incidencia del perfil lector en las creencias y prácticas didácticas que el docente pone en juego en la mediación lecto literaria. Aunque Munita (2016) desde su estudio con docentes en ejercicio de una escuela exitosa por la promoción lectora, respalda desde sus resultados la relación entre la identidad lectora del docente y su praxis didáctica, agrega que otro factor influyente en el sistema de creencias del docente es el contexto institucional. Su caso responde a un contexto escolar en el que se promueve la lectura, observa prácticas didácticas encaminadas al fortalecimiento del hábito lector y creencias

coherentes a estas actuaciones didácticas, concluye que al ser el contexto institucional el espacio donde los docentes construyen la mayor parte de sus experiencias una mirada a esta dimensión podría reflejar los desafíos ante los que se enfrentan los docentes y cómo estos influyen en la práctica docente.

Este último punto, la práctica docente, resulta significativo toda vez que parece haber poca evidencia sobre las prácticas didácticas en educación literaria. Un estudio de interés es el de Trujillo (2010) quien a partir del ingreso a dos aulas de secundaria, en México y España observa prácticas carentes de motivación, objetivos claros que expliciten porqué leer literatura, ni procesos metodológicos diseñados para promover en los discentes la competencia interpretativa, concluye que es preciso atender a objetivos que orienten la formación del lector literario, así como indagar en las percepciones de los docentes para conocer cómo operan sus visiones ante la enseñanza literaria.

En nuestro contexto, Ecuador, una línea de avance en torno a las prácticas de educación literaria que ofrecen los docentes en las aulas la encontramos en el trabajo de Sánchez (2020), esta autora exhibe desde su contexto estudiado que los docentes adolecen de saberes literarios y si lo saben sus prácticas pedagógicas responden a un marco tradicionalista memorista en el que prima el aprendizaje de una tradición literaria que poco coadyuva a la formación del hábito lector y gusto por la lectura en los estudiantes, concluye que, si bien está propuesta de estudiar a determinados autores y géneros literarios deviene como propuesta desde una parte del currículo, la escasez de saberes por parte de los docentes sobre educación literaria podría ser el denominador que sigue generando un retroceso al avance de la promoción lectora en los ámbitos escolares.

Pese a la evidencia ofrecida líneas atrás, los estudios en torno al sistema de creencias de los docentes sobre la educación literaria y las prácticas de mediación que ofrecen para la enseñanza de esta, siguen siendo escasos en el ámbito hispano, sobre todo en nuestro contexto ecuatoriano. Razón que nos ha orientado a interesarnos por conocer desde que objetivos se orienta la educación literaria y la formación de los lectores competentes en nuestro sistema educativo, para ello se pretende indagar en las creencias y prácticas didácticas de docentes de lengua y literatura enseñantes en niveles de EGB superior y Bachillerato. A fin de contribuir a la comunidad investigativa desde nuestros resultados con partículas que se sirvan como medio para construir

nuevas vías de intervención al estudio del sistema de creencias del docente y las prácticas didácticas que pone en juego en la mediación literaria.

Para lograr lo antes mencionado se ha establecido un objetivo general que busca analizar las creencias y prácticas didácticas en torno al proceso de enseñanza aprendizaje de la literatura en los docentes del área de lengua y literatura del Colegio de Bachillerato 27 de Febrero. Y tres específicos que van en torno a: 1) identificar los enfoques, estrategias y medios que los docentes de lengua y literatura del Colegio 27 de Febrero utilizan para mediar la lectura literaria en el nivel de Bachillerato; 2) conocer las creencias que tienen los docentes del área de lengua y literatura del Colegio 27 de febrero de la ciudad de Loja sobre los objetivos o finalidades de la educación literaria y; 3) determinar el rol que tiene el docente en el proceso de enseñanza aprendizaje de la literatura, con base en las creencias y prácticas, orientadas a la formación del lector.

4. Marco teórico

El presente capítulo consta de tres apartados. En el primero, se presenta los modelos didácticos que han persistido en la enseñanza de la literatura desde postrimerías del siglo XIX, hasta el modelo reciente de educación literaria, adicionalmente, se revisa la propuesta de educación literaria que se plantea en el currículo nacional de lengua y literatura. En un segundo momento, se revisa el rol del docente en la mediación lectora, así como los elementos que pone en juego para mediar los procesos de enseñanza lecto literaria. Y, finalmente, se revisa las bases teóricas sobre las creencias de los docentes.

4.1. La enseñanza de la literatura en escenarios escolares

El tratamiento de la literatura se ha sombreado de distintas concepciones en torno a cómo enseñar y qué enseñar desde siglos pasados, tal parece que conforme evoluciona la sociedad surgen nuevos desafíos ante los que se enfrenta la educación y quienes hacen de ella la comunidad educativa. De ello nos da cuenta Colomer (1996) quién refiere que la enseñanza de la literatura en la escolaridad se traduce desde la funcionalidad y el valor que se le dé en la sociedad, a su vez, este valor y fin de la educación literaria responde a los cambios culturales y sociales que, avizorados como necesidades, transitan a los objetivos y prácticas áulicas en el marco escolar.

Sobre estos últimos elementos, objetivos y prácticas áulicas, cuyo propósito se ha visto engranado en modelos didácticos, se prevé dar una breve revisión en el siguiente subapartado, con el propósito de acercarnos a la función que han tenido los mediadores lecto literarios escolares, así como a los objetivos que se han perseguido frente a la formación del lector competente.

4.2. Modelos didácticos en la enseñanza de la literatura (Enfoques)

Siguiendo a Colomer (1996), Lomas (2001) y Núñez (2016), se contempla cinco modelos didácticos que han tenido representatividad y permanencia en la enseñanza de la literatura, estos son:

4.2.1 Modelo retórico

Característico por promover la enseñanza del arte del buen hablar y el escribir, este modelo tiene sus inicios en el siglo XIX y pervive con algunos matices hasta los primeros períodos del siglo XX. Su propósito se basaba en el estudio de normas, principios o reglas retóricas que promuevan el arte de escribir y hablar bien, así como también se emitieron actividades profesionales que fueron direccionadas al cultivo de la elocuencia (Colomer, 1996). La literatura

no fue focalizada para ser una actividad de lectura frutiva, reflexiva o valorativa a la multivocidad que engrana una obra literaria, sino que, se le adjudicó un valor de modelo de cómo se debía escribir y hablar bien, además de un valor moral que buscaba en sus lectores establecer cierta ideología característica de la época (Beltrán, 2004).

Importaba entonces, que el proceso de enseñanza aprendizaje de la literatura sirva como medio para la formación de determinado discurso hablado y escrito, que a su vez demuestre el conocimiento de reglas retóricas como criterio del saber dominar el arte del buen hablar y escribir (Colomer, 1996). El profesor era el poseedor de la información, mientras que el estudiante tenía una imagen pasiva como receptor y copiator de los textos modelos de escritura (Colomer, 1996).

4.2.2 Modelo historicista

Consecuentemente a medida que la sociedad reflejaba cambios, como el fin del clasicismo educativo y la llegada del romanticismo y el positivismo, se avistaron cambios importantes en torno al tratamiento de la literatura, dando paso a un nuevo modelo que apostaba por intereses de carácter histórico cultural (Colomer, 1996).

Es así como se encamina la creación de una conciencia nacional manifestando a la literatura como medio de acceso al patrimonio cultural e identidad de cada sociedad (Munita, 2017a). Para ello se promulga como eje imperativo el estudio memorístico de obras completas y en fragmentos, géneros y autores que respondan al reflejo de los sucesos que marcaron un antes y un después en la evolución de las sociedades (González, 2016).

La visión sobre el proceso de enseñanza aprendizaje de la literatura visto desde este modelo histórico pasa de un interés lingüístico a uno cultural, en el que la preeminencia del docente como foco transmisor de saberes y el discente como receptor y memorizador de la historia literaria continúa sin la presencia de un carácter reflexivo a los textos literarios (Colomer, 1996).

4.2.3 Modelo textual: El comentario de textos

Ante la reinención de ideologías que aparecen en las nuevas sociedades altamente alfabetizadas de los años 70 del siglo XX, en las que se anuncia la presencia de medios audiovisuales y nuevos matices en torno a la producción literaria, surge el modelo textual centrado en el comentario de textos de la mano del formalismo y el estructuralismo. El propósito de este modelo se orientó al estudio de las estructuras textuales mediante los rasgos formales de los textos

literarios (Perella, 2017), pretendiendo desarrollar destrezas comprensivas del lector para el forjamiento de la competencia literaria (González, 2016).

De acuerdo con Colomer (1996) la invención de este modelo se debió a los siguientes motivos:

1. Habiendo instaurado la educación como derecho universal y de carácter obligatorio, se buscaba que los discentes consigan mejoras en sus capacidades expresivas, algo que el modelo antecesor no proyectaba por su característica memorística del estudio de la historia mediante la literatura.
2. Al evolucionar la sociedad, así como los intereses de la misma, se buscó leer desde un medio placentero, por lo que el modelo histórico dejó de ser visto como el medio para lograr este nuevo propósito en la formación de los lectores.
3. Con la aparición de nuevas tecnologías y medios de comunicación que empiezan a integrarse en la cultura de estas sociedades, el modelo historicista deja de proyectarse como eje a la identidad cultural.
4. Finalmente, avistando las posibilidades de buscar un nuevo sentido o valor literario a los textos el modelo propuesto por el formalismo y el estructuralismo se impregna como medio para avanzar en la educación literaria.

4.2.4 Modelo Basado en El Conocimiento de los Textos

Para la década de los 80, desde la educación literaria no se admite únicamente el acceso a las obras como interpretación histórica cultural o como un proceso rígido de decodificar rasgos formales de las obras literarias mediante comentarios del texto, sino que aparece en esta época el modelo basado en el conocimiento de los textos, cuyo propósito se disgrega en que el lector de sentido desde su experiencia a la obra, además de que tenga la oportunidad de indagar sobre su identidad individual y colectiva utilizando el lenguaje de manera creativa desde un aprendizaje activo (Lomas, 2001).

Lo plasmado suponía un cambio de roles en el discente y docente, al ser el objetivo de este modelo didáctico que el lector conecte su experiencia con lo literario, emergen matices de criticidad que necesariamente involucraron habilidades cognitivas como el conocimiento, reflexión, inferencia e interpretación del discurso literario desde el rol del docente como mediador y el del

discente como aprendiz-lector (Lomas, 2001). Este cambio sería clave para las propuestas en torno al tratamiento literario en la escolaridad.

4.2.5 Modelo Institucionista

De acuerdo con Núñez (2016) este modelo surge durante la transición del modelo retórico al historicista y buscó corregir las prácticas escolares que habían separado la educación idiomática de la enseñanza de la gramática, en cuanto a la literatura, este modelo se define desde dos particularidades que busca establecer en torno a la educación literaria, la primera es promover la lectura interpretativa y la segunda está orientada a las producciones escritas.

Sobre estos modelos didácticos el que ha prevalecido hasta la actualidad según Truneanu (2005) es el historicista, pretendiendo enseñar por medio de la literatura historia, mediante fragmentos de textos y guías cronológicas que apuntan a un saber memorístico de datos históricos como medio de acceso cultural, patrimonial a la identidad de cada persona.

Sin embargo, a son de las necesidades sociales y el interés de promover la lectura como medio al conocimiento y formación de las personas en habilidades cognitivas y demás competencias que favorece la lectura, aparece la nominación de un nuevo modelo de enseñanza aprendizaje de la literatura como educación literaria.

4.3. La educación Literaria y sus fines

Para Colomer (1991) la educación literaria se define como el desarrollo y dominio de una competencia lectora específica, que se teje desde el manejo y “conocimiento de una conformación lingüística y del conocimiento de las convenciones que regulan la relación entre el lector y este equipo de texto en el acto concreto de su lectura” (p. 22).

Para alcanzar el desarrollo de esta competencia según Munita (2017a) es necesario orientar el desarrollo de una competencia interpretativa mediada por el docente, que permita a los estudiantes de forma progresiva leer obras más complejas en lugar de un solo corpus de textos literarios.

Por su parte, Mendoza (2006) señala que la educación literaria en sus distintos niveles de formación ha de actuar en dos dimensiones sobre el aprender: la primera orientada a interpretar y valorar y la segunda a apreciar las creaciones literarias desde su esplendor estético literario. Es

decir, en este modelo se abandona el radicalismo de estudiar cronologías y se promueve el diálogo con el interés de impulsar el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas que permitan al lector entender las diversas fases de recepción del discurso literario.

La finalidad de este nuevo modelo gira, entonces, en torno a la formación del lector competente (Colomer, 2005). El formar un saber literario que permita a los discentes al finalizar su escolaridad, poner en juego sus lecturas libres y personales (Munita, 2017a). El favorecer el desarrollo de una competencia interpretativa que vaya de la mano con la construcción de hábitos lectores que favorezcan la implicación y disfrute de los estudiantes frente a los textos literarios (Colomer, 2001).

En este marco, Munita (2017a) señala que este nuevo modelo didáctico se interesa en el lector y la relación que este puede establecer con las obras, es decir, como sujeto activo frente a los textos y al discurso literario. Refiere también que, para el alcance de la formación de este lector, es preciso la puesta en escena de estrategias diferenciadas que ayuden al desarrollo de las competencias que unen un todo en la figura del lector competente.

4.3.1 La competencia literaria en la formación del lector competente

Cerillo (2016) escribe, ser lector no es solo saber utilizar los mecanismos de redacción ni se limita al saber hacer uso de las reglas gramaticales, ser lector se extiende a la reflexión y al juzgamiento sobre lo que el texto dice, asociándolo a su vez con la realidad, implica el desarrollo de habilidades cognitivas que promuevan el alcance de los diferentes niveles de comprensión de la lectura para el desarrollo de la comprensión lectora, competencia lectora y competencia literaria y por consecuencia la formación del lector competente.

4.3.1.1 La comprensión lectora

Monroy y Gómez (2009) definen a la comprensión lectora como el proceso de analizar, interpretar y relacionar lo leído en los textos con el conocimiento previo. Mientras que la competencia lectora es definida como el saber utilizar un conjunto de habilidades y destrezas cognitivas y metacognitivas que permitan al lector comprender el texto de manera diversa en relación a la finalidad que persigue con la lectura para participar en la colectividad (Solé, 2012). A este proceso se atañen tres niveles de comprensión:

1. Nivel de comprensión literal

El lector es capaz de reconocer el contenido explícito del texto. Se constituye como el nivel básico de lectura en el que las habilidades que se pone en juego van en torno a estructuras cognoscitivas poco complejas (Gordillo y del Pilar, 2009). De este subnivel se derivan dos subniveles:

a. Lectura en un nivel primario

En este nivel el lector es capaz de localizar y reconocer información explícita de los textos, como identificar ideas principales de un párrafo o texto, identificar secuencias de sucesos, identificar tiempos o atmósferas presentes en el texto de forma explícita (Gordillo y del Pilar, 2009).

b. Lectura literal en profundidad

El lector será capaz de desarrollar una lectura más profunda, logrando comprender el texto en torno al tema principal de este y las ideas que suceden alrededor de la temática (Gordillo y del Pilar, 2009).

2. Nivel de comprensión inferencial

En este nivel, el lector pone en juego habilidades cognoscitivas que implican deducir lo implícito, leer entre líneas, asociar lecturas con el texto leído, explicar el texto, elaborar conclusiones. Es decir, se requiere de un nivel de abstracción que permita al lector ir más allá de lo que está dicho en el texto.

3. Nivel de comprensión crítico

Este nivel se lo considera de carácter evaluativo ya que, el lector es capaz de construir juicios sobre el texto leído desde argumentos que aceptan o rechazan lo que emite el autor. En este nivel interviene la formación del lector, sus conocimientos sobre lo leído y otras lecturas que le permitan relacionar fuentes, así como sus principios morales y valores que haya formado (Gordillo y del Pilar, 2009).

4.3.2 La competencia literaria

Mendoza (2010) refiere que la competencia literaria “participa en diversos actos de comunicación y relación sociocultural” (p. 2) a su vez, señala que esta se construye a partir del “de las múltiples actividades de lectura y que, a su vez, las funciones que la competencia literaria

desempeña siempre potencian el desarrollo del proceso de recepción (oral o escrita) de cada obra o texto” (Mendoza, 2010, p. 2).

4.4. La educación literaria y el lector competente en el currículo ecuatoriano

El estudio de la literatura en el currículo ecuatoriano, se ubica en el quinto bloque. A su vez este apartado se parcela en dos dimensiones denominadas literatura en contexto y escritura creativa. La primera dimensión busca que los discentes se conviertan en “lectores activos y autónomos, capaces de comprender y disfrutar textos literarios en relación con los referentes simbólicos y lúdicos de las palabras” (Ministerio de Educación, 2019, p. 55).

El abordaje de los textos literarios se plantea que sea desde un proceso gradual, que parte desde cuatro perspectivas:

1) como disfrute y placer en juegos de palabras, adivinanzas, amorfinos, trabalenguas, etc.; 2) como representación de la cultura o culturas y motivo de actitud estética; 3) como diferentes formas de la manifestación humana, y 4) como testimonio en los cuales se reconocen tendencias o movimientos históricos. (Ministerio de Educación, 2019, p. 51)

A su vez, el currículo señala que el estudio de los elementos formales y estructurales de los textos literarios serán tratados en la Educación Básica superior, lo que implica que en los primeros niveles: Preparatoria, Elemental y Medio se busque construir el hábito lector en los discentes desde lecturas que se acerquen a su cotidianidad, además se establece que es vital la “formación de la sensibilidad estética, la imaginación, el análisis simbólico y las destrezas lingüísticas” (Ministerio de Educación, 2019, p. 51) en todos los niveles de educación obligatoria.

Es decir, se plantea que, en los primeros niveles de la educación obligatoria, el encuentro de los discentes con la literatura sea por placer y para la formación del hábito lector, para que en los niveles de Educación General Básica y bachillerato, los estudiantes tengan herramientas con las que puedan realizar el estudio formal o especializado de la literatura. Sobre estos principios prima el objetivo de formar lectores con hábitos y gusto por la lectura.

El panorama esbozado nos deja entrever que desde del currículo nacional se tiende a fomentar el gusto por la lectura, así como la consolidación del hábito lector en todos los niveles. No obstante, este principio parece matizarse al encontrar en las destrezas para el BGU, el estudio de los grandes hitos de la tradición literaria, lo que supone en un primer plano, abordar una

educación literaria centrada en los autores de los textos y en segundo plano volver a la enseñanza de la historia literaria por medio de la ubicación cronológica de los textos representativos a la tradición literaria nacional y mundial.

La segunda dimensión de escritura creativa se enfoca en que los estudiantes desarrollen la capacidad y el gusto por la creación literaria desde sus intereses y la convivencia con los textos literarios. Con ello no se estipula alcanzar un aprendizaje sobre normas de escritura literaria sino estimular el desarrollo de la creación literaria en el estudiante desde sus intereses, como una actividad lúdica y de apropiación.

4.5. Rol del docente en la mediación lectora

El animar a la lectura literaria, así como promoverla para fecundar el hábito lector para la consecuente formación del lector competente, tiene por común denominador al mediador lecto literario. Rastreado su función en distintas nociones (Cerillo et al. 2002; Mendoza, 2006; Martín-Barbero y Lluch, 2011; y Munita, 2014) se lo concibe como el individuo que posee las competencias y habilidades necesarias para favorecer la interacción entre los textos literarios y lectores, además de guiar y evaluar las prácticas lectoras.

La definición anterior traza una importante situación, supone que el mediador literario como actor educativo interviene intencionadamente para crear un ambiente de interacción que propicie en los estudiantes la comprensión, interpretación y profundización de la obra literaria (Munita, 2021). Funciones que sugieren un gran desafío para el docente, considerando que el proceso de mediar se atañe a contextos escolares y socioculturales de los estudiantes, así como al perfil lector del propio maestro y sus conocimientos sobre el sistema literario (Munita, 2017b).

Mendoza (2006) repasa esta última idea y escribe, las funciones del profesor dependen de la visión que el docente tenga sobre el sistema literario y de los fines que proponga o considere importantes alcanzar con sus estudiantes frente al tratamiento literario de los textos. Estas pueden organizarse entre su rol como mediador entre las producciones literarias y el discente, la de motivador, crítico, prescriptor, recomendador y presentador del panorama historicista.

En ese marco, siguiendo a Mendoza (2006) y a Fittipaldi y Munita (2019) en las líneas siguientes se intenta conceptualizar las funciones de un docente en el marco de la educación literaria:

4.5.1 Motivador

La función del docente como motivador permite a los estudiantes aproximarse a la función lúdica y estética de las obras, permitiendo que los lectores se impliquen en la lectura por medio del encuentro con producciones literarias acordes al grado de conocimiento que tengan los discentes (Mendoza, 2006).

4.5.2 Crítico

La función del profesor como crítico es la de potenciar una comunicación más inteligente y, sobre todo, significativa con la obra literaria, abriendo nuevos enfoques, sugerencias o perspectivas que incidan en los diversos aspectos de este ámbito de comunicación (Mendoza, 2006).

4.5.3 Prescriptor

El docente actúa como prescriptor cuando selecciona lecturas para sus estudiantes que deben de leerse dentro de un carácter obligatorio, además del acompañamiento durante la lectura para ayudar a los discentes a construir interpretaciones que por sí solos les puede resultar complejo (Fittipaldi y Munita, 2019).

4.5.4 Recomendador

Como el término lo indica, la función del docente como recomendador se atañe a la recomendación de producciones literarias que hace el docente a sus estudiantes, así como el animarlos a la lectura de nuevos corpus literarios que les permita ampliar sus intereses y conocimiento sobre la literatura (Fittipaldi y Munita, 2019).

4.5.5 Presentador del panorama historicista

El docente actúa como emisor de conocimientos y presentador de la historia literaria que comprende autores, textos y géneros que representan el medio de acceso a un patrimonio cultural e identitario de una sociedad (Mendoza, 2006).

4.5.6 Mediador

Es aquel que favorece y promueve la apropiación de la cultura escrita, “organiza con intencionalidad su interacción y dan significado a los estímulos que recibe el educando” (Tébar, 2003, p. 73).

4.6. Estrategias y medios para la mediación lecto literaria

Lluch y Zayas (2015) señalan que las estrategias son procedimientos que permiten alcanzar los objetivos de la lectura, mediante un uso consciente y claro de las actividades y los recursos que se utilizan para llevarla a cabo. Mientras que los objetivos se representan como los diversos caminos que dirigen al lector para acercarse a un texto.

En ese marco, Solé (1998) propone tres subprocesos que derivan de la lectura: antes de la lectura, lectura y después de la lectura, a los cuales en nuestro estudio denominaremos como prelectura, lectura y poslectura.

4.6.1 Prelectura

Es la etapa anterior a la lectura, se la considera como el puente entre las experiencias de los lectores y el texto. Tiene como propósito despertar el interés de los estudiantes, es el momento de promover la motivación (Aguas y Arcentales, 1999) desde ideas generales y demás estrategias que anticipen al estudiante sobre lo que va a leer.

4.6.2 Lectura

Se denomina a esta etapa como el acto propio de leer, ello implica comprender, interpretar y establecer un diálogo con el texto para descubrir ideologías, contextos culturales y sociales que dibuja el autor del texto, y con los que puede o no estar de acuerdo el lector (Aguas y Arcentales, 1999).

4.6.3 Poslectura

Se la conoce como la etapa posterior de la lectura en la que los docentes desarrollan y aplican una serie de actividades y estrategias para conocer el alcance de la comprensión lectora que han tenido los discentes (Aguas y Arcentales, 1999).

Algunas de estas estrategias se revisan en las siguientes líneas considerando que podrían estar presentes en las clases de literatura. Cabe recalcar que no se organizan por etapas ya que de acuerdo con Solé (1998) esta distinción resultaría un poco artificiosa debido a que las estrategias para la lectura deberían estar presentes en toda la actividad de mediación.

4.6.4 Establecer predicciones sobre el texto

Se puede partir de la interpretación de los títulos, ilustraciones, encabezamientos, etc. Y, por supuesto, en nuestras propias experiencias y conocimientos sobre lo que estos índices textuales nos dejan entrever acerca del contenido del texto (Solé, 1998, p. 93).

4.6.5 Lectura obligatoria guiada

Es una modalidad de lectura en la que el docente tiene funciones como prescriptor, lector modelo, colaborador y constructor de vías de interpretación sobre determinadas producciones literarias que son complejas de entender para sus estudiantes (Fittipaldi y Munita, 2019).

4.6.6 Lectura en voz alta

De acuerdo con Cova (2004) esta estrategia tiene dos posiciones según su práctica didáctica. La primera se contempla como una estrategia constructivista que propone el docente para propiciar espacios en los que se pueda compartir la lectura. La segunda se enmarca como estrategia conductista mecanicista que permite evaluar el aprendizaje alcanzado sobre la lectura.

4.6.7 Lectura repetida

Para Santiustre y López (2004) esta estrategia tiene por propósito persuadir e inducir al lector a leer un texto varias veces de modo que se le facilite en cada relectura la comprensión, familiaridad y descubrimiento de elementos que se encuentran insertos en el texto. Asimismo, esta estrategia ayuda a mejorar la fluidez y el desarrollo de habilidades cognitivas para la comprensión de textos futuros.

4.6.8 Lectura silenciosa

Condemarín (1987) refiere que la lectura silenciosa tiene por ventaja la asimilación de una mayor cantidad de información verbal ya que, no tiene la exigencia de poner en juego otras habilidades cognitivas que van con la articulación y pronunciación de las palabras. En ese sentido, el propósito de esta estrategia de lectura tiene por objeto promover el hábito lector y el interés por la lectura.

4.6.9 Discusión Literaria

Es un tipo de conversación en torno al texto literario cuyo objetivo es promover en los lectores la construcción de interpretaciones de calidad desde la profundización de los significados y respuestas que se construyen desde la individualidad de cada lector (Margallo, 2013).

4.6.10 Evaluación de las prácticas lectoras

Para Moreno et al. (2010) evaluar una práctica lectora implica reconocer la capacidad y habilidades cognitivas que el lector ha desarrollado frente a la comprensión e interpretación de las diferentes aristas que componen la obra, sea el ejemplo, de la identificación del contexto en el que se escribe la obra, el desciframiento de líneas ideológicas que podría amalgamar el texto y la interpretación de posibles incidencias entre la vida del autor y lo que escribe.

4.6.11 Talleres literarios

Guerrero y López (1993) refieren que el taller literario funge “como un resorte para la producción de textos, la motivación a la lectura y un plan lector realizado por los propios alumnos a partir de sus gustos literarios” (p. 23) orientado este por los docentes.

4.6.12 El resumen de textos literarios

El resumen puede funcionar como estrategia pre instruccional con el propósito de inducir y familiarizar al discente a un nuevo material de aprendizaje. El docente será el encargado de elaborarlo para luego remitirles a los estudiantes como un modelo o propuesta de la organización de las ideas del texto (Díaz Barriga y Hernández, 2002).

4.6.13 El subrayado

Es una estrategia que consiste en resaltar conceptos, enunciados o ideas que se consideran importantes del texto. Permite desarrollar una lectura atractiva y selectiva, además funciona como una estrategia para el recuerdo literal sobre el texto (Díaz Barriga y Hernández, 2002).

4.7. Medios o recursos para la mediación literaria

Según Vargas Murillo (2017) los recursos didácticos o medios educativos fungen un rol de apoyo pedagógico a las prácticas didácticas del docente, son elaborados con el objeto de responder a los requerimientos y necesidades de los estudiantes, además de motivar y despertar el interés de los discentes para fortalecer el proceso de aprendizaje. Se pueden encontrar en diferentes formatos más allá del libro (Vargas Murillo, 2017).

Cañamares y Cerillo (2008) señalan que el uso de recursos didácticos en la mediación lectora exige que el mediador los conozca y domine para facilitar a los lectores escolares la llegada hasta los diferentes tipos de lectura, acciones o formas de interacción que un lector pone en juego para comprender un texto.

Lluch y Zayas (2015) presentan cuatro formas en las que un lector puede interactuar con los textos dependiendo de los objetivos que se persiguen con la lectura:

1. Acceder a la información y obtenerla

Supone que el lector navegue por el texto y seleccione la información que requiera de acuerdo a los objetivos establecidos de lectura (Lluch y Zayas, 2015).

2. Desarrollar una comprensión global y elaborar una interpretación

Implica interpretar y comprender al texto desde una perspectiva general. El lector será capaz de demostrar una comprensión general del texto cuando identifique la finalidad y las ideas principales del texto (Lluch y Zayas, 2015).

3. Reflexionar y valorar los contenidos

Supone que el lector a más de identificar las ideas principales mediante inferencias pueda desarrollar una crítica a los argumentos del texto desde su experiencia, contraste con otros textos y juzgue si la información se apega a los objetivos de la lectura (Lluch y Zayas, 2015).

4. Reflexionar y valorar la forma del texto

Implica que el lector sea capaz de evaluar si un texto le es útil teniendo en cuenta aspectos de forma y fondo del texto como la redacción, la publicación y la intención del autor del texto, esta última mediante la observación y comprensión del uso que le da al lenguaje en su obra (Lluch y Zayas, 2015).

De la mano de estos aspectos que moviliza el docente en sus prácticas didácticas confluyen los criterios de selección de corpus literarios que debe poner en juego o escenario para ayudar a los estudiantes a construir las habilidades y saberes necesarios para que sean partícipes del proceso lector.

4.7.1 Criterios de selección de lecturas

Cañamares y Cerrillo (2008) refieren que el docente como mediador tiene la función de poner en contacto al discente con los libros. Este contacto se traduce en decisiones metodológicas que abarca a los criterios de selección de lecturas, una responsabilidad que según Margallo (2012) exige que los docentes conjuguen “conocimientos sobre las necesidades lectoras de cada contexto escolar y sobre las literaturas” (p. 70).

Por su parte, Lluch y Zayas (2015) refieren que este proceso de elección de corpus de lecturas debe ser de manera consciente, compartida con los compañeros e implica en saber qué decisión puede ser más fértil para potenciar un proceso lector. Entre algunos aspectos a considerar se encuentra la edad del lector, los temas, los valores y los géneros. Pero, sobre todo se debe tener en cuenta “las características de los destinatarios a quienes se dirige y las funciones que debe cumplir en un contexto determinado” (Margallo, 2012, p. 71).

4.8. Creencias de los docentes

Definir la parte subjetiva que construye el entramado de los pensamientos del docente ha supuesto un reto para para los investigadores en la educación. La prueba de ello es que hasta el día de hoy no existe unanimidad sobre las concepciones de las creencias del profesorado debido al interjuego de factores que aparecen en los resultados de investigaciones engarzadas en esta línea de estudio y la multivocidad de términos desde los que se ha especificado haber estudiado las creencias (Garriz, 2014).

Lo dicho se respalda en la reflexión que hace Pajares (1992) sobre el continuo solapamiento existente sobre las creencias entre términos como: actitudes, valores, juicios, axiomas, opiniones, ideología teorías, implícitas, teorías personales, procesos mentales internos, creencias, representaciones, conocimientos o saberes.

Situación que para algunos estudiosos ha llevado a confundir las creencias como sinónimo de conocimiento. En ese marco, Usó (2007) sostiene que las creencias tienen un componente evaluativo que deviene de sus experiencias personales por lo que su formación deriva de las interacciones y efectos sociales y culturales en los que se radica el sujeto, es decir de la idiosincrasia de cada persona. En cuanto al conocimiento este se forma como consecuencia de un proceso de aprendizaje que requiere validar lo que es cierto y falso, inmerso como creencia esta se reconoce al tener un carácter científico validado por la sociedad (Solís, 2015).

Por otra parte, éstas tendrían ciertos rasgos que las hacen diferentes del conocimiento y otra acepción relacionada al estudio de las creencias, en ese marco en las líneas que se esbozan a continuación se dibujan algunas características que, si bien no son compartidas por toda la comunidad científica, nos sirven como lentes interpretativos para orientar el estudio.

4.8.1 Características de las creencias

Siguiendo a Pajares (1992) se exponen las siguientes características sobre las creencias:

1. Las creencias se construyen desde las etapas iniciales del sujeto y tienden a ser estables a pesar de elementos que las contradigan.
2. El conocimiento y las creencias se mantienen interrelacionados, aunque distan de su significado y del cómo se configuran en el pensamiento y acción del docente. Es decir, las creencias servirán como lentes interpretativos a los nuevos conocimientos más no viceversa.
3. Debido a su génesis y al tiempo que toma la construcción de las creencias, unas son más resistibles a ser modificadas.
4. Al ser de carácter episódico y formadas por sus experiencias y emociones, pese a que existan contrariedad en las creencias versus el conocimiento es probable que esta se mantenga en su estado erróneo.
5. Las creencias de los individuos incidirían en sus conductas debido a que se encuentran arraigados de forma inconsciente en el pensamiento de la persona.

4.8.2 Modelo interpretativo de las creencias CRS

Complementario a estas características que se podrían considerar como orientaciones para indagar en las creencias, se encuentra el modelo de CRS propuesto por el grupo Plural de la Universidad de Barcelona. Se compone de tres categorías que son: creencias, representaciones y saberes.

La categoría de las creencias alude a las preposiciones no estructuradas que ha construido y tienen cada persona desde su individualidad. Por su parte las representaciones son preposiciones construidas desde lo social, es decir, desde la convivencia entre profesores. Y finalmente se describe a los saberes como estructuras cognitivas que engarzan con los procesos de enseñanza aprendizaje convencionalmente aceptados (Cambra y Palou, 2007).

La interrelación de estos elementos permitiría abordar el complejo circuito de factores que inciden en la toma de decisiones del profesorado en relación con su praxis didáctica, así como

también daría luces sobre las partículas que forman este entramado de subjetividades en el profesor frente a los contenidos que debe guiar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Bajo este modelo, investigaciones como la de Munita (2016) dibuja categorías en los resultados de su estudio sobre prácticas didácticas y creencias del profesorado que dilucidan las creencias que tienen los docentes sobre la educación literaria. A su vez estas categorías se sirven como faro para orientar el presente estudio, por lo que se detalla en las siguientes líneas bajo que consigna operan.

1. Concepción de la lectura y la literatura

Hauy (2014) escribe, la lectura litera es la actividad concreta de leer obras literarias. Su función podría resumirse en el placer de leer y en la formación de un carácter crítico por parte del lector.

2. Concepción sobre el rol de docentes como mediadores

Para Mendoza (2006) definir el rol del docente tiene un carácter complejo y ecléctico, debido a que la función que adopte el docente frente al tratamiento de la literatura influirá de su relación con el hecho literario, sus perspectivas teóricas sobre la literatura y los fines que considere pertinentes que aprendan sus estudiantes sobre la educación literaria.

En tal sentido, algunas de las funciones que se le adscriben al mediador literario son de “mediador, formador, crítico, animador, motivador y dinamizador” (Mendoza, 2006, p.6). Aunque de acuerdo con este mismo autor (Mendoza, 2006) las que han prevalecido se orientan a la de presentador del panorama historicista y el comentarista de textos.

3. Concepción sobre la educación literaria

Colomer (1991) concibe a la educación literaria como el desarrollo de una competencia lectora específica, que requiere “el reconocimiento de una determinada formación lingüística y del conocimiento de las convenciones que regulan la relación entre el lector y este equipo de texto en el acto concreto de su lectura”. (p. 22) cuyo objetivo central se resume en formar al lector competente (Colomer, 2005).

4. Concepción sobre el lector competente

Colomer (2005) concibe al lector competente como aquella persona capaz de construir sentido a los textos literarios leídos, desde el desarrollo de una competencia específica y determinados conocimientos que le posibiliten hacer interpretaciones sobre un escenario cultural.

Lo expuesto, implica superar la idea de concebir al estudiante únicamente como receptor de conocimientos informativos de carácter patrimonial e historicista. Así como, la visión de formar a los estudiantes para el análisis de textos, función característica del modelo de comentario de texto (Colomer, 2005)

4.8.3 Creencias de los docentes mediadores lecto-literarios

El supuesto de que los docentes que son lectores asiduos tienden a implementar mejores estrategias de mediación lecto literaria en el proceso de enseñanza aprendizaje de la literatura y en la consecuente formación del lector competente (Munita, 2017b), ha dado lugar al nacimiento de una línea investigativa que da cuenta de una diversidad de matices que parecen confluír en la imagen del mediador literario escolar.

Por una parte, se muestra evidencia de que las prácticas didácticas del docente en torno al proceso de enseñanza aprendizaje de la literatura se ven influenciadas por el entorno escolar, sus creencias, saberes, experiencias y formación como mediadores lectores (Munita, 2016; y Acosta, 2017). En palabras de Cambra y Palou (2007) se dice que las creencias del docente son lentes interpretativos de una realidad que transita a sus prácticas didácticas.

Al respecto, existe evidencia que muestra una relación entre prácticas didácticas y el sistema de creencias que los docentes puedan tener (Munita y Pérez, 2013; Munita, 2016). Así como, también se ha mostrado que el perfil lector que los docentes lleguen a construir podría ser confluyente en la visión que formen sobre cómo enseñar literatura (Munita, 2013)

También se ha informado de lo contrario o al menos de resultados que matizan los hallazgos anteriores. Por ejemplo, el estudio de Lamas (2017) con docentes en ejercicio devela que la etapa escolar tiene una fuerte carga en las creencias que los docentes construyen sobre cómo enseñar literatura, y, que no siempre el placer por la lectura o la imagen de que un lector asiduo transita a un buen mediador del tratamiento literario de las obras.

Por su parte, Muñoz et al. (2020) refieren que las creencias sobre el valor que se le ha dado a la lectura desde la imagen del docente difieren de sus prácticas didácticas y sus percepciones

sobre como intervenir en la enseñanza de la literatura. Por lo que, cabría revisar sobre que principios se está formando al profesorado para que intervengan en el quehacer de la educación literaria.

En el marco de las prácticas didácticas, estudios como el de Munita (2016) revela haber encontrado prácticas poco favorecedoras para la construcción de una competencia literaria, hay prácticas que favorecen la construcción del hábito lector. Así también, Sánchez (2020) en los resultados de su investigación expone que las prácticas literarias en la escolaridad aún se mantienen ancladas al eje historicista, y, manifiesta que los docentes adolecen de saberes sobre lo que implica mediar el proceso de enseñanza aprendizaje de la literatura.

Como se ha visto, en el marco de la mediación literaria, tanto el pensamiento del docente como sus prácticas didácticas dejan entrever que, la formación del lector literario competente aguarda en su camino una serie de costuras que los estudiosos de la didáctica de la literatura buscan conocer para desde allí crear propuestas que permitan formar al lector que la sociedad actual necesita.

5. Metodología

En el presente capítulo se presenta el conjunto de procedimientos metodológicos que se han seguido para dar cobertura y alcance al interés de la investigación. Se organizan en dos puntos: en el primero se contempla el enfoque de la investigación, diseño y participantes de la investigación; en el segundo se muestra las técnicas, instrumentos y procedimiento seguido para dar alcance a cada objetivo específico mediante fases.

5.1. Enfoque de la investigación

El presente estudio se embarca en un enfoque cualitativo, buscando analizar las creencias y prácticas didácticas de los docentes en su quehacer en educación literaria, mediante la observación no participante de clases y entrevistas narrativas. Para definir esta primera decisión metodológica se ha seguido estudios como los de Munita (2013, 2016), Lamas (2017) y el de Muñoz, Lobos y Valenzuela (2020), en los que se utiliza el mismo enfoque metodológico para estudiar creencias y prácticas didácticas de docentes en formación y ejercicio en el marco de la didáctica de la literatura.

Asimismo, se contempla uno de los principios de la investigación cualitativa que es “comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (Hernández Sampieri et al. 2014, p. 358), sin que exista la necesidad de medir, cuantificar y generalizar resultados. Lo dicho implica una perspectiva interpretativa de diversas realidades que pudiesen emerger en el estudio de la problemática.

5.2. Diseño de la investigación

El diseño del estudio es el de una investigación de campo, según Arias (2012) esta tipología se caracteriza por la recolección de datos desde la naturaleza de los sujetos investigados. Se adscribe este principio a nuestro estudio ya que, en relación a los objetivos establecidos, el espacio de investigación serán las prácticas didácticas de los docentes en torno a la educación literaria y sus percepciones sobre este mismo enfoque de tratamiento de la literatura en la escolaridad.

Complementario al diseño de la investigación, como tercera decisión metodológica se ha optado por un alcance de carácter exploratorio descriptivo, el cual, desde una primera instancia se ha nutrido de investigaciones exploratorias como la de Munita (2013) y la de Lamas (2017), siendo en el primer caso un diseño trazado para estudiar las creencias de docentes de magisterio sobre la

lectura literaria y en el segundo caso retrata el estudio de las lecturas y creencias de docentes en ejercicio sobre la poesía.

Por otra parte, Arias (2012) señala que los estudios exploratorios descriptivos se enmarcan en una visión de conocer un fenómeno que ha sido poco estudiado, por lo que los resultados constituyen una visión de caracterización y aproximación superficial ante el objeto de estudio. En el marco de nuestro estudio, este principio metodológico se suscribe sucedáneo al fenómeno de estudio debido a que las investigaciones sobre las creencias de los docentes en didáctica de la literatura, empiezan a emerger en el contexto hispano con los estudios de Munita (2013, 2016, 2018, 2020), Lamas (2017), Acosta (2017) y el de Muñoz, Lobos y Valenzuela (2020), dejando como conclusiones una serie de factores que parecieran incidir en las creencias del profesorado.

5.3. Participantes

La muestra del siguiente estudio consta de tres docentes en ejercicio del área de lengua y literatura del Colegio de Bachillerato 27 de Febrero, ubicado en la zona urbana de la Ciudad de Loja. Para la selección de los participantes se desarrolló en un primer momento el acercamiento a diversas instituciones que tuvieran los niveles superiores de EGB y Bachillerato, entre ellas, el establecimiento mencionado, en donde mediante oficio al rector se obtuvo el permiso para desarrollar la investigación, así como la designación de los docentes que formaron la muestra del presente estudio (ver Anexo 1).

En un segundo momento se hizo el acercamiento a los docentes para explicar la finalidad de la investigación; los datos que se recabarían, los instrumentos que se utilizarían, así como también se desarrolló acuerdos para los tiempos de observación de sus prácticas didácticas y para la recolección de entrevistas. Todos estos acuerdos se los llevó a cabo por medio del consentimiento informado (ver Anexo 2).

A su vez, para que esta muestra fuese representativa a los intereses del presente trabajo, se dialogó con los criterios que utiliza Munita (2016) en su estudio sobre las creencias y prácticas didácticas de docentes en ejercicio, siendo está la especialización, la cual dentro de nuestro estudio se define como:

La especialización: los docentes participantes de la investigación deben pertenecer al área de lengua y literatura en niveles de EGB superior y Bachillerato. Se enlista con gran significatividad

este criterio considerando que las concepciones formadas en los docentes sobre la literatura devendrán de su formación académica, la relación que tengan con el hecho literario y el valor que le den a la literatura desde sus prácticas didácticas.

En virtud de lo expuesto, como cuarta decisión metodológica se ha optado por el muestreo por conveniencia. Casal y Mateu (2003) refieren que este tipo de muestreo se caracteriza por ser un proceso metodológico en el que el investigador utiliza para seleccionar un subconjunto de la población que sea representativo a los intereses de su investigación o a su vez que este dado por tener accesibilidad a este subconjunto.

5.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Las técnicas de investigación son aquellos procedimientos que permiten llevar a cabo los métodos que se han delimitado para desarrollar el trabajo investigativo (Pulido, 2015). Mientras que los instrumentos de acuerdo con Ibáñez (2015), son los mecanismos que utiliza el investigador para obtener y registrar los datos de la problemática en estudio, para a su vez, dar respuesta a los objetivos establecidos en su investigación.

A razón de lo expuesto, en el presente apartado se presentan las técnicas e instrumentos diseñados para recopilar información a fin a la investigación. Estos a su vez, se organizan en tres fases que dilucidan el procedimiento efectuado para la concreción de las técnicas e instrumentos, diseño y recopilación de la información por cada objetivo.

5.4.1 Fase 1

Para identificar los enfoques, estrategias y medios que utilizan los docentes del Colegio 27 de Febrero para mediar la lectura literaria, se utilizó como técnica la observación de clases, de tipo no participante. De acuerdo con Milicic et al. 2008) la observación de clases es un método empírico utilizable para evaluar los elementos que convergen en la práctica docente. Por otra parte, en la observación no participante, según Fernández (1995), el investigador no es parte de la muestra, por lo que se detiene únicamente a registrar interacciones, conductas u otras cualidades que rodean al corpus en estudio.

Desde lo dicho, para complementar la técnica de recolección de datos, se diseñó como instrumento una ficha de observación, la cual de acuerdo con Elizondo (2002) sirve para registrar datos previamente ordenados en categorías de interés para el investigador. A su vez, para la

construcción de este insumo se tomó como marco de referencia el instrumento de observación propuesto por Munita (2014) denominado como Pauta de Observación /Sistematización de Prácticas Didácticas en Educación Literaria conocida también por sus siglas como POPRADEL.

En nuestro caso, la estructuración de la ficha de observación se construye de dos partes, la primera alude a los datos generales del contexto en el que se llevó a cabo la observación y la segunda parte, contiene las categorías e indicadores que orientaron el proceso de observación de clases. Cabe enfatizar que, como toda decisión metodológica, las categorías e indicadores que se muestran en el siguiente instrumento se hallan sustentadas en el marco teórico.

Tabla 1. Ficha de observación primera parte

Datos generales

Nombre de la institución educativa	
Docente observado	
Curso	
Fecha	
Tiempo	

Tabla 2. Ficha de observación segunda parte

Comprende las categorías e indicadores que orientaron la observación de clases

Categorías		Indicadores		Descripción
		Si	No	
Etapas de la clase de educación literaria	Prelectura			
	Lectura			
	Poslectura			
Estrategias de mediación lecto literaria	Genera espacios de discusión literaria			
	Genera espacios de lectura obligatoria guiada			

	Genera espacios de producción de textos literarios			
	Genera lectura repetida			
	Genera lectura silenciosa			
	Trabaja con talleres literarios			
	Evalúa las prácticas lectoras de los discentes.			
Recursos de mediación lectora	Trabaja con las lecturas del libro de lengua y literatura que otorga el Ministerio de Educación			
	Propone otros textos literarios que no están dentro del texto de lengua y literatura.			
	Otros			
Observaciones generales				

Una vez diseñada esta pauta de observación, siguiendo a Munita (2013, 2016) y a Cortez et al. (2013) quienes en sus investigaciones hacen observaciones de 5 a 8 clases, se determinó observar 10 sesiones que se traducen en 10 horas clases en general, bajo el criterio de que estas estuviesen

apegadas a la enseñanza de la literatura o de la lectura para que los datos se sirvan a alcanzar el interés de la investigación.

En un siguiente paso se desarrolló la intervención a los salones de clases como observadora no participante, en donde para recopilar datos se aplicó la ficha de observación mediante un proceso que fue desde la relación de los momentos de las clases con los indicadores de si y no para consecutivamente marcarlos con una X en el espacio del indicador y categoría que se relacionará al momento de la clase y proceder a la descripción de la actividad en el apartado de descripción (ver en Anexo 3). Cabe recalcar que con los indicadores de Si y No lo que se busca era precisar que en las clases observadas no se presentó el uso de determinada estrategia, más no de que nunca o siempre el docente las utilice las estrategias observadas en sus intervenciones didácticas.

La primera recolección de datos se la desarrolló el 16 de mayo de 2022, en este tiempo se observó tres sesiones de clases. La segunda recolección de datos se la desarrolló el 21 de mayo y el 24 del mismo mes, observando dos sesiones en cada fecha. La tercera recolección se la desarrolló el 31 de mayo y el 6 de junio del 2022, en la primera fecha se observó una sesión y en la última dos dando un total de 10 sesiones observadas a los participantes de la investigación.

Recolectado el corpus para este objetivo, se procedió a transcribir los datos de forma literal o básica (Rapley, 2014) de las interacciones obtenidas de la observación a las clases de los docentes (Flick, 2015) en un documento de Word. Para la interpretación de estos datos, se optó por el análisis cualitativo, el cual de acuerdo con Hernández Sampieri et al. (2014) tiene como fin explorar los datos recogidos, transcribirlos, organizarlos en unidades de significado y categorías, para buscar relaciones entre ellos mediante un proceso de saturación que permita sintetizar el conocimiento resultante.

5.4.2 Fase 2

Para conocer las creencias que tienen los docentes sobre los objetivos o fines de la educación literaria, se utilizó como técnica metodológica la entrevista narrativa, la cual siguiendo a Kvale (2011) se caracteriza por permitir a los sujetos partícipes de la investigación contar sus historias de forma espontánea. En nuestro caso, con la finalidad de orientar el diálogo a los intereses de la investigación, siguiendo a Corbetta (2003), se definió como primer instrumento el guion de entrevista, que contempló las siguientes unidades de análisis: Concepción de la lectura y la literatura;

Concepción sobre el rol de los docentes como mediadores; Concepción sobre la educación literaria; Concepción sobre el lector competente. A su vez complementario a este instrumentó se utilizó la grabadora de voz.

Como segundo paso se desarrolló la delimitación de las categorías que permitiesen abordar el fenómeno de las creencias de los docentes, para ello se han seguido estudios como el de Munita (2013, 2014), quien en función del modelo de análisis CRS propuesto por el grupo PLURAL de la Universidad de Barcelona, mismo que se encuentra definido en nuestro marco teórico, asienta en los resultados de sus investigaciones categorías que conjugadas con las proyecciones teóricas sobre la enseñanza de la literatura de Colomer (1996, 2005), Mendoza (2006) y Hauy (2014) dieron lugar a la definición de las siguientes categorías y preguntas que se muestran en el cuadro. Cabe recalcar que, para sustentar esta capa de la investigación, las categorías fueron fundamentadas en el marco teórico.

Tabla 3. Categorías para el estudio de las creencias

Categorías para conocer las creencias de los docentes	Guion de preguntas relacionadas a las categorías
Concepción de la lectura y la literatura	¿Qué lugar ocupa la literatura en su vida cotidiana? ¿Podría contarme cuáles son sus principales lecturas día a día, y lo que más le gusta leer? ¿Cómo elige sus lecturas? Desde su percepción ¿qué valor cree que tiene la lectura y la literatura en el desarrollo del ser humano? ¿Por qué?
Concepción sobre el rol de los docentes como mediadores	¿Qué rol considera usted debería tener un mediador lecto literario? ¿Por qué? ¿Qué actividades realiza usted como mediador? ¿Cuáles considera son los principales criterios y objetivos que orientarían su trabajo con la literatura en sus prácticas didácticas? ¿Qué tipo de lecturas utiliza para alcanzar esos objetivos, y qué criterios usa para elegirlos?

<p>Concepción sobre la educación literaria</p>	<p>Desde su perspectiva ¿cómo valora la educación la educación literaria que recibió en la escuela? ¿Por qué?</p> <p>¿Qué aspectos de la enseñanza de la literatura que recibió en su periodo escolar mantendría como docente, y cuáles eliminaría o cambiaría?</p> <p>¿Qué es para usted la educación literaria o cómo concibe a la didáctica de la literatura?</p> <p>¿Cuáles considera usted que son los objetivos de la educación literaria?</p> <p>¿Qué dificultades ha tenido en su experiencia relacionadas con la educación literaria?</p>
<p>Concepción sobre el lector competente</p>	<p>¿Por qué motivos considera importante enseñar literatura? Qué le interesaría que aprendan sus estudiantes con/ sobre la literatura?</p> <p>¿Qué habilidades, destrezas o competencias considera que debería tener el lector competente?</p> <p>¿Qué hace usted como docente para promover o direccionar la formación del lector competente?</p>

Como tercer paso se desarrolló la recolección de las entrevistas mediante la aplicación del guion y la grabación del diálogo entre el entrevistado y entrevistador, de donde se obtuvo un tiempo general de 1 hora con 26 minutos de grabación. Estas fueron desarrolladas de forma presencial en las salas docentes, previo acuerdo de horarios y tiempo con los participantes del estudio.

Luego de haber obtenido el corpus para este objetivo, se procedió a transcribir los datos de manera literal siguiendo el consejo de Farías y Montero (2005) en un documento de Word (ver Anexo 4). De acuerdo con Rapley (2014) la transcripción literal o básica “puede ser únicamente una descripción del acontecimiento grabado” (p. 79) en la que se “trata de documentar las palabras que se dijeron junto con quién las dijo” (p. 81).

En un cuarto paso, con base en el análisis que desarrolla Munita (2016) en su investigación sobre las prácticas, creencias y hábitos lectores en docentes en ejercicio y el postulado teórico de Gibbs (2012) se desarrolló un análisis cualitativo, el cual, de acuerdo con este segundo autor, implica conocer las clases de datos que se tiene para buscar la forma de describirlos y explicarlos mediante actividades que permitan sintetizarlos y organizarlos para su interpretación.

En el caso del presente estudio, las categorías estuvieron definidas desde un inicio por lo que, el proceso efectuado fue el de transcripción de las entrevistas en una tabla de Word, análisis de la información para relacionarla con las categorías, contraste con las proyecciones teóricas sustentadas en el marco teórico y presentación del conocimiento resultante.

5.4.3 Fase 3

Para determinar el rol que tiene el docente en el proceso de enseñanza aprendizaje de la literatura, con base en las creencias y prácticas orientadas a la formación del lector, se desarrolló un análisis de la información obtenida para las categorías del primer y segundo objetivo en contraste con las teorías que sustentan las funciones o roles del docente en la educación literaria (Tébar, 2003; Mendoza, 2006; y Fittipaldi y Munita, 2019).

Así pues, para el análisis de la información para este tercer objetivo como primer paso se diseñó una matriz en la que se organizan las categorías determinadas para el primer y segundo objetivo a los laterales, dejando en el centro un espacio para determinar el rol que tiene el docente.

Tabla 4 Matriz modelo para el análisis de datos para definir los resultados del tercer objetivo

<p>Categorías sobre las creencias de los docentes. (Colomer 1996, 2005; Mendoza, 2006; y Haury, 2014)</p>	<p>Rol del docente (Tébar, 2003; Mendoza, 2006; y Fittipaldi y Munita, 2019)</p>	<p>Categorías sobre las estrategias, enfoques y medios que utilizan los docentes para mediar la lectura. (Munita, 2014, 2016).</p>
--	---	---

<ul style="list-style-type: none"> -Concepción de la lectura y la literatura -Concepción sobre el rol de los docentes como mediadores -Concepción sobre la educación literaria -Concepción sobre el lector competente. 		<ul style="list-style-type: none"> -Genera espacios de discusión literaria -Genera espacios de lectura obligatoria guiada -Genera espacios de lectura en voz alta por parte de los estudiantes -Genera lectura repetida -Genera lectura silenciosa -Genera lectura conjunta o al unísono por parte de los estudiantes -Genera el desarrollo de talleres literarios -Evalúa las prácticas lectoras de sus estudiantes. -Utiliza los textos de lectura que propone el ministerio de educación -Propone otros textos y recursos para mediar la lectura.
--	--	--

6. Resultados

En el presente capítulo se exponen los resultados sobre los enfoques, estrategias, medios que utilizan los docentes participantes de la investigación para mediar el proceso de enseñanza aprendizaje de la literatura, así como las creencias que tienen sobre la educación literaria y el rol que ejercen dentro de esta línea de enseñanza. Los datos se organizan bajo cada objetivo específico y por las categorías definidas para cada uno de ellos.

6.1. Enfoques, estrategias y medios de mediación lecto literaria

La pesquisa efectuada para esta primera arista que compone al primer objetivo específico de la investigación, muestra como resultados de las clases observadas el uso de las siguientes estrategias: lectura silenciosa, lectura repetida, lectura obligatoria guiada, el establecimiento de predicciones sobre el texto, evaluación de las prácticas lectoras y el subrayado, así como también se pudo inferir la presencia de las tres etapas de lectura que propone Solé (1998), prelectura, lectura y poslectura.

6.1.1 Estrategias de mediación lecto literaria

La pesquisa efectuada para esta primera arista que compone al primer objetivo específico de la investigación, muestra como resultados de las clases observadas el uso de las siguientes estrategias: lectura silenciosa, lectura repetida, lectura obligatoria guiada, el establecimiento de predicciones sobre el texto, evaluación de las prácticas lectoras y el subrayado, así como también se pudo inferir la presencia de las tres etapas de lectura que propone Solé (1998), prelectura, lectura y poslectura.

6.1.1.1 Lectura silenciosa

El uso de esta estrategia se la identificó únicamente en las prácticas didácticas de Norma, en dos sesiones, una con Tercero “B” y la otra con Segundo “B”. En la sesión con en el primer curso en mención, se observó que la docente luego de aplicar una evaluación escrita procedió a indicar a los estudiantes que saquen la obra *Demian* de Hermann Hesse, se ubiquen en el tercer capítulo y hagan lectura en silencio de forma individual.

Durante el desarrollo de esta actividad la mayoría de los discentes fueron abandonando la indicación dada por la docente por conversaciones sobre su cotidianidad. La maestra hizo llamados de atención indicando que vuelvan a la lectura, sin embargo, los discentes hicieron caso omiso continuando en sus diálogos hasta el fin del periodo, así como la actividad de leer en silencio. Por

otra parte, no se logró observar con claridad etapas en el proceso lector que permitan preparar al discente para la comprensión del texto (Solé, 1998).

Frente a ello, se deduce que la ausencia de dominio de grupo por parte de la maestra, además de la falta de motivación hacia el proceso lector para que los estudiantes se impliquen en la lectura podrían ser factores que devinieron en la actitud reticente que tomaron los estudiantes frente a la actividad de leer. Así, la estrategia de leer en silencio para favorecer en los estudiantes la comprensión lectora (Condemarín, 1987), desde nuestra perspectiva, quedó reducida a una actividad mecanizada sin un propósito claro que ayude a los estudiantes a comprender el texto.

En la sesión observada en Segundo “B”, el uso de la lectura silenciosa tuvo una aplicación similar al contexto referido anteriormente. La docente inició la clase saludando y registrando asistencia, luego preguntó a los discentes si habían avanzado con la lectura que les había dejado para la casa, los estudiantes respondieron que se les había olvidado, entonces la maestra indicó que saquen la obra *Demian* de Hermann Hesse, se ubiquen en el capítulo que había enviado a leer en casa y hagan lectura en silencio.

El avance de esta actividad tuvo un contexto similar a la sesión anterior. Se observó que la mayoría de los estudiantes escuchaban música con audífonos y otros conversaban, a excepción de un par de estudiantes; una de ellas le preguntó a la docente si *Demian* era gay, la maestra le respondió cuestionándole a la estudiante qué aspectos le hacían pensar esa situación, la estudiante respondió que el beso entre *Demian* y *Sinclair* era raro o visto ante la sociedad como poco común. Ante esa respuesta la maestra se refirió a otras culturas como las orientales en donde el beso entre hombres no necesariamente representaba una orientación sexual, sino un símbolo de jerarquía o respeto a quienes lideran esas sociedades. La estudiante asintió la cabeza y volvió a la lectura.

Resulta significativo de esta observación que a más de que la desmotivación se haga evidente por medio de los estudiantes que abandonan la lectura, los saberes de la docente parecieran tener ciertas brechas en torno a las lecturas que lleva al aula, debido a que presenta un contexto cultural muy grande que difícilmente podría tener un punto de encuentro con el contexto de la obra.

Dados ambos contextos, se puede decir que el uso de la lectura silenciosa en estas dos sesiones parece adolecer de una intensidad que oriente a los estudiantes a lograr un objetivo común

con la lectura. Se observa la ausencia de una figura mediadora que ayude a establecer ese diálogo entre los discentes y el texto (Tébar, 2003) para el inicio hacia el proceso lector, además de una escasa motivación hacia la lectura.

6.1.2 Lectura repetida

El uso de esta estrategia se la identificó en las prácticas de Lidia y Manuel. En el caso de Lidia se observó que luego de una primera lectura guiada al texto *La oveja de Augusto Monterroso*, solicitó a un estudiante volver a releer el microcuento arguyendo que les ayudaría a comprender de mejor manera la lectura. Seguidamente desarrolló las siguientes preguntas: ¿A qué podría estar haciendo referencia Monterroso con la oveja negra? ¿Creen que se trate de una oveja común de rebaño? un estudiante respondió que no, que el interpretaba que la oveja negra a la que se refiere Augusto Monterroso podría ser las persecuciones políticas, así como al valor que se les da a los intelectuales de una época luego de haber partido del mundo terrenal. La docente señaló que era válida la interpretación y procedió a argumentar que lo dicho por el estudiante tenía sentido, aunque no era el único valor que podría tener el microcuento.

Ante este contexto, se puede inferir que la estrategia tuvo un efecto positivo en torno a familiarizar a los estudiantes con la lectura y favorecer la comprensión del texto (Santiustre y López, 2014), sin embargo, al ser esta observación un boceto de la realidad docente, sería erróneo fijar una mirada absoluta sobre el funcionamiento total de esta estrategia en las prácticas didácticas de Lidia.

Es posible también dilucidar como se implica la docente con la lectura por medio de las preguntas para construir puentes de interpretación que permitan a los estudiantes ser partícipes del acto de leer. En ese marco, podemos deducir que el rol de Lidia tiene matices de una figura prescriptora y mediadora que se entretuje desde la propuesta de lecturas hasta el acompañamiento y orientación de interpretaciones sobre el texto leído (Fittipaldi y Munita, 2019).

En el caso de Manuel se identificó el uso de la lectura repetida en una sesión con Primero “C”, al trabajar el tema *El texto expositivo* como parte de los contenidos curriculares que vienen integrados en el texto de lengua y literatura otorgado por el Ministerio de Educación:

Se observó que el docente indicó a los estudiantes ubicarse en el tema El texto expositivo, seguidamente solicitó a un estudiante iniciar con la lectura en voz alta del tema mientras los demás

lo seguían desde sus textos en silencio. Una vez terminada esta primera lectura, el docente mencionó que era necesario volver a releer el texto para una comprender mejor el contenido, para ellos solicitó a otro estudiante que aún no había leído hacer la segunda lectura.

Terminada la segunda lectura, el docente solicitó tener lápiz a la mano y la hoja que había solicitado al inicio para desarrollar preguntas sobre el texto leído, las indicaciones fueron que él planteaba la pregunta y ellos debían anotar la respuesta en la hoja. Se hicieron 4 preguntas y con ello se concluyó la clase. Las preguntas fueron:

¿Qué entiendes por texto expositivo? ¿Qué es una red social? ¿Crees que se debería seguir utilizando el término red social? ¿Qué características le atribuyes a un texto expositivo?

En este caso, la intención de la lectura repetida que propone Manuel tiene un objetivo que lo explicita al solicitar una relectura para que comprendan el contenido (Santiustre y López, 2004). Esta comprensión a la que el docente hace referencia la evalúa con las 4 preguntas que hace al finalizar ambas lecturas.

En ese sentido, vemos que en la práctica didáctica de Lidia y Manuel aparece como común denominador la intención de que los estudiantes desarrollen una comprensión lectora y una comprensión interpretativa que es guiada por preguntas que se funcionan como orientaciones para que los estudiantes entiendan y expliquen lo leído.

6.1.3 Lectura obligatoria guiada

El uso de esta estrategia se la identificó en las prácticas didácticas de Lidia y Manuel. En el caso de Lidia se observó que puso en escena esta estrategia en una sesión con Décimo “E”, al trabajar con una lectura obligatoria propuesta en el texto de lengua y literatura otorgado por el Ministerio de Educación y por el acompañamiento que dio en el proceso lector a sus estudiantes:

La docente inició la lectura solicitando a los estudiantes ubicarse en la lectura *Los merengues* de Julio Ramón Ribeyro. Luego nombró a un estudiante para que empiece la lectura en voz alta mientras los demás estudiantes en conjunto con ella siguieron la lectura en silencio desde los textos. Conforme se avanzaba con la lectura, la maestra, solicitó una pausa al estudiante encargado de leer, en esta pausa indicó a los estudiantes subrayar el título y el autor como elementos importantes del texto.

Durante el proceso en el que se llevaba a cabo la lectura una estudiante interrumpió la actividad para preguntar a la docente qué significaba la palabra querosene, la docente respondió que era un combustible que se utilizaba para poner en unas lámparas de mechero que se usaban cuando no había luz eléctrica en los hogares.

Dado lo expuesto, deducimos que la función de Lidia como mediadora se aproxima a la de docente prescriptora y constructora de interpretaciones (Fittipaldi y Munita, 2019). Pese a que el momento de aplicación de la estrategia fue en un tiempo corto, el acompañamiento a las dudas de los estudiantes durante la lectura, así como el indicio de subrayar determinados elementos del texto, nos dan luces para inferir que mantiene una relación atenta al proceso de la lectura como modelo lector y guía.

En el caso de Manuel, se identificó que hizo uso de la lectura obligatoria guiada en dos sesiones. Una de ellas fue una sesión con los estudiantes de Primero “C” y la otra con los estudiantes de Primero “B”. En ambos casos el docente siguió la lectura y acompañó el proceso lector con correcciones y comentarios:

En la clase observada en Primero “B”, el docente dio la indicación a los estudiantes de ubicarse en el tema *El texto expositivo*. Seguidamente le solicitó a un estudiante leer en voz alta y al resto de estudiantes les indicó seguir la lectura en silencio desde sus textos. Durante este proceso el docente también se dispuso a seguir la lectura en silencio desde su escritorio.

A medida que el estudiante encargado de leer en voz alta avanzaba con la lectura del texto, el docente solicitó hacer una pausa al finalizar cada párrafo. En estas pausas el docente preguntaba a los estudiantes qué habían comprendido hasta ese punto de la lectura, en algunos casos hubo respuestas y en otros no, con todo, el docente daba su interpretación sobre el párrafo leído y retomaban la lectura. También hizo correcciones sobre la pronunciación al estudiante encargado de leer.

En la sesión observada en Primero “B”, el docente inició con la lectura en voz alta del cuento *La indeleble y reverenda ballena de Jonás* de Carlos Carrión, mientras sus estudiantes le seguían en silencio desde sus textos. A medida que avanzó la lectura de un párrafo el docente hizo

una pausa, preguntó a los estudiantes qué les decía el párrafo, nadie respondió entonces el docente dio su interpretación y se retomó la lectura.

Conforme fue avanzando en la lectura del cuento, el docente volvió a hacer pausas, en ellas indicaba a los estudiantes que se imaginen y ubiquen en el lugar geográfico en el que apareció la ballena, así como los otros lugares y personajes a los que se hacía referencia en la lectura. Luego el docente mencionó que la aparición de la ballena tenía cierto parecido con la escena en la que encuentran al personaje ahogado del cuento *El ahogado más hermoso del mundo* de Gabriel García Márquez. Así también, a medida que el docente avanzaba con la lectura y hacía pausas fue haciendo en conjunto con los estudiantes reconstrucción de los sucesos.

En estas dos sesiones es claro dilucidar el acompañamiento que hace Manuel durante la lectura. Las etapas de interpretación al finalizar cada párrafo nos permiten inferir su rol como constructor de interpretaciones para ayudar a sus estudiantes a entender el texto (Fittipaldi y Munita, 2019), por otra parte, el que en la segunda sesión sea el quien oriente la lectura en voz alta dibuja una intención de mostrarse como modelo lector para sus estudiantes.

Ambos aspectos trazan la idea de que el docente trabaja con una idea consciente sobre el proceso que implica leer para formar al lector competente. Promueve el desarrollo de habilidades en los discentes como el de la comprensión lectora al momento de identificar la idea principal de cada párrafo leído. Además, emerge como complemento la integración de ejemplos desde la intertextualidad como es el caso de comparar la aparición de la ballena con *El ahogado más hermoso del mundo* de Gabriel García Márquez.

Desde lo observado, entre la implementación que le da Lidia y la que le da Manuel a esta estrategia de la lectura obligatoria guiada, Manuel se aproxima más a la figura de prescriptor, constructor y modelo lector que propone Fittipaldi y Munita (2019), mientras que en las prácticas de Lidia aparece la implementación de esta estrategia como prescriptora, constructora, pero no como modelo lector ya que, en las sesiones observadas son los estudiantes quienes siempre hacen la lectura.

6.1.4 Establecimiento de predicciones sobre el texto

De las sesiones observadas se encontró el uso de esta estrategia en las prácticas de Lidia y Manuel. En el caso de Lidia se observó la presencia de esta estrategia en una sesión en Décimo “D” y en Décimo “E”. Como ejemplo se describe lo observado en las siguientes líneas:

En la sesión en el curso de Décimo “D”, la docente solicitó a los estudiantes sacar el libro de lengua y literatura proporcionado por el ministerio de educación e indicó que se ubiquen en la página 121 en el tema texto y contexto. Seguidamente, preguntó a los estudiantes qué diferencia podría existir entre ambos términos, una estudiante respondió que el texto era la obra en sí y el contexto los lugares a los que se hace referencia en la obra. La maestra señaló que iba a trabajar con un ejemplo para que entendieran mejor la diferencia.

Así, la docente indicó que daría un resumen de la obra *Cumandá* de Juan León Mera. Seguidamente desarrolló la actividad del resumen y luego explicó a los estudiantes que el texto era la obra, la narración que ella les había dado, mientras que el contexto era el espacio físico al que se hacía referencia en la historia como la selva.

Similar a esta clase, en la observación en décimo “E”, la docente, luego de indicar a los estudiantes ubicarse en el texto de lengua y literatura en la lectura *Los merengues* de Julio Ramón Ribeyro, procedió a desarrollar el uso de esta estrategia. Para ejemplo se describe lo observado:

La docente solicitó a los estudiantes ubicarse en el texto de lengua y literatura en la lectura *Los merengues* de Julio Ramón Ribeyro. Seguidamente, preguntó a los estudiantes qué significado les daban a los merengues, algunos estudiantes contestaron que era un género musical, la docente señaló que estaban en lo correcto e indicó que miren la imagen del cuento y deduzcan a partir de la ilustración el significado que tiene los merengues en la lectura, los estudiantes respondieron que podría hacer referencia a la crema de los pasteles, entonces la maestra dijo que era correcto.

En ambas sesiones, Lidia hace énfasis en buscar que el estudiante desde su experiencia cree percepciones sobre lo que podría tratarse en la lectura. Se convierte, por tanto, en una estrategia intencionada que promueve en el discente la construcción de una aproximación sobre el texto que puede estar relacionada o no con la lectura, porque posiblemente mantendrá al estudiante atento a descubrir si sus percepciones tuvieron proximidad a la temática de la lectura.

Desde otro punto, se infiere que ambos casos hay predicción del texto dado que utiliza subactividades como: las preguntas, el ejemplo del resumen, el uso de la imagen en el segundo caso y el análisis del título (Solé, 1998) para producir un foco de interés y predicción en los estudiantes sobre el tema a tratar en las lecturas.

En el caso de Manuel se observó que implementó esta estrategia en dos sesiones: en Primero “C” y en Primero “B”. Para ejemplo se describe lo observado en ambas clases.

En la clase a Primero “C”, el docente preguntó en qué consistía un texto expositivo. Los estudiantes no contestaron. Seguidamente preguntó a los estudiantes cuánto tiempo dedicaban a las redes sociales, qué era para ellos una red social. Adicionalmente preguntó por qué es tan exitosa una red social como Facebook, los estudiantes contestaron que era famoso debido a que se había convertido en un medio de comunicación muy utilizado. Seguidamente el docente indicó a los estudiantes ubicarse en el tema del texto expositivo y empezó a leer en voz alta, mientras los estudiantes seguían la lectura desde sus textos.

En cuanto a la sesión en Primero “B”, Manuel previo al inicio de la lectura del cuento *Una canción de amor* preguntó a los estudiantes que les decía el título del cuento, cómo lo interpretaban y de qué podría tratar la historia, algunos estudiantes respondieron que tal vez trataba de una historia de amor, de una pareja en donde uno abandonó al otro. Luego de estas respuestas el docente inició con la lectura del cuento en voz alta.

De estas dos situaciones se infiere que se trata de predicciones sobre el texto debido a que estas actividades ocurren antes de la lectura, tienen como propósito conectar al estudiante con el texto desde su cotidianidad o conocimientos previos (Solé, 1998). Manuel utiliza en el primer caso, preguntas y ejemplificación para acercar al estudiante al concepto de texto expositivo, en el segundo caso el docente utiliza el título como clave de escaneo para que los estudiantes se aproximen al tema del cuento.

En ese contexto, hacer predicciones sobre el texto promueve que el lector haga una lectura intencionada en la que la revisión, control y ser parte activa de la lectura se vuelven habilidades que se ponen en juego para el desarrollo de la comprensión e interpretación de la lectura. Desde otro punto, se observa que para poner en práctica esta estrategia, el docente debe tener dominio de

los contenidos. En el caso de Lidia utiliza el resumen para anclar una idea clara sobre el texto y el contexto. En el caso de Manuel ocurre algo similar, las preguntas tienen una intención de despertar ese conocimiento innato de los estudiantes para lograr despertar curiosidad por la lectura.

6.1.5 Subrayado

El uso de esta estrategia se la identificó en las prácticas didácticas de Lidia y Manuel. En el caso de Lidia, se observó el uso de esta estrategia en dos sesiones, una en Décimo “D” y la otra en Décimo “E”. En la observación que se hizo en Décimo “D”, la docente antes de iniciar la lectura solicitó a los estudiantes tener en la mesa resaltadores para que subrayen las palabras que desconocían.

En cuanto a la sesión observada en Décimo “D”, la docente utilizó esta estrategia indicando a los estudiantes que subrayen el autor y el título de la lectura que se iba a trabajar en la clase, además de las ideas principales que se vayan encontrando en cada párrafo. Esta última actividad fue orientada por la maestra, se observó que ella identificaba las ideas principales y luego las socializaba en voz alta para que los estudiantes vayan subrayando la misma idea en sus textos.

En ese contexto, si bien la intención de Lidia se aproxima a que los estudiantes identifiquen palabras desconocidas e ideas principales del texto mediante su guía, no se observó la orientación hacia el estudiante para que sea él quien construya inferencias sobre la idea principal del texto (Díaz Barriga y Hernández, 2002).

En el caso de Manuel, similar a la práctica de Lidia, utilizó la estrategia del subrayado para resaltar las ideas principales de cada párrafo. Así por ejemplo, se observó en las tres sesiones que durante la lectura guiada, el docente solicitaba a los estudiantes encargados de leer hacer pausas al finalizar cada párrafo para identificar ideas las ideas principales, cabe recalcar que en este proceso el docente preguntaba a los estudiantes cómo interpretaban al párrafo y acotaba su punto de vista.

El uso de esta estrategia en las prácticas didácticas de Manuel refleja que construye e interpreta las ideas principales desde un rol como prescriptor y guía. No se podría decir de forma absoluta que se promueve un carácter reflexivo en el estudiante debido a que al ser una observación de tiempo corto fue imposible tener resultados que permitan visualizar si esta estrategia tuvo efectos positivos.

De acuerdo con Díaz Barriga y Hernández (2002) una de los propósitos del subrayado es favorecer en los estudiantes el pensamiento reflexivo y la comprensión lectora. En nuestro caso no podemos asegurar que este propósito se haya logrado debido a que aparece la ayuda de los docentes en la identificación de las ideas del texto, un punto que resulta clave en la mediación de ambos profesores considerando que esta ayuda sirve como puente para que los estudiantes logren con mayor facilidad comprender el texto.

6.1.6 Evaluación de las prácticas lectoras

El uso de esta estrategia se la observó en los tres participantes de la investigación. En el caso de Norma se observó que utilizó la evaluación escrita como medio para evaluar la práctica lectora en sus discentes sobre la lectura del I y II capítulo de la obra en estudio. Para ejemplo de lo expuesto, a continuación, se describe lo observado.

En la sesión 1, observada en Tercero “B”, la docente, dio indicaciones a los estudiantes de sacar una hoja en blanco de carpeta y esfero azul y rojo para realizar la evaluación escrita. Asimismo, solicitó guardar la obra e indicó que tenían un tiempo de 40 minutos para desarrollar la evaluación.

Luego la docente procedió a dividir la pizarra con una línea vertical dibujada con un marcador. De un lado de la pizarra la docente escribió capítulo 1 y del otro lado capítulo 2, secuencialmente en cada espacio escribió 5 preguntas por cada capítulo. Las preguntas de la evaluación fueron las siguientes:

Las preguntas que escribió la docente para el primer capítulo fueron:

1. Describe el escenario que se presenta en el capítulo I
2. Describe a un personaje del capítulo I que te llamó la atención
3. ¿Cuándo empieza la historia del protagonista, cuántos años tenía?
4. ¿Quién es Franz Kromer?
5. ¿Cuánto dinero le pide Franz Kromer a Sinclair a cambio de que no cuente el supuesto hurto de las manzanas?

Preguntas que escribió la docente en el pizarrón para el segundo capítulo

1. ¿Dónde conoce Sinclair a Max Demian?
2. ¿Quién era Max Demian?
3. Sobre qué personaje bíblico conversan Max Demian y Emilio Sinclair en el capítulo II
4. ¿Cómo logro la admiración Max Demian de sus compañeros?
5. ¿Por qué Demian representa para Sinclair el “mundo oscuro”?

De este primer panorama, se entiende la existencia de un proceso metodológico que es orientado por la docente para conocer el desarrollo de determinadas habilidades (Moreno et al. 2010). Las preguntas dadas para la evaluación nos remiten a un contexto en el que se interpreta la intención de búsqueda de información en la obra. Por lo que nos lleva a inferir que la docente evalúa un nivel literal de la lectura (Gordillo y del Pilar, 2009) que incita a buscar información explícita en el texto literario

En el caso de Lidia se observó el uso de preguntas después de la lectura, como las siguientes: qué entendiste de la lectura, qué nos dice el autor, cuál es tu interpretación. Asimismo, se identificó la aplicación y desarrollo del taller integrado en el texto sobre la lectura *Los Merengues* de Julio Ramón Ribeyro. A este último taller la docente lo desarrolló de forma oral, es decir, solicitaba a determinados estudiantes que lean las preguntas y luego ella las iba contestando en conjunto a veces con otros estudiantes que participaban sin que la docente lo haya solicitado.

De las preguntas que la docente desarrolló a los estudiantes sobre qué entendieron, su interpretación sobre el texto y lo que dice el autor, se deduce que la docente promueve el desarrollo de un nivel inferencial (Gordillo y del Pilar, 2009) sobre la lectura. En este contexto, cabe recalcar que desde un inicio la docente manejaba en su discurso que le importaba que los estudiantes construyan una buena comprensión lectora, esta frase se la vio enfatizada en todas sus sesiones didácticas. El alcance de las preguntas efectuadas, así como la aplicación del taller literario no fue posible evidenciar en qué medida resultaron favorables para que los discentes logren desarrollar habilidades de comprensión e interpretación de la obra (Moreno et al. 2010) dado que la docente utilizaba este medio para generar la participación de los estudiantes, más allá de ser un acto evaluador.

En las sesiones observadas a Manuel se identificó el uso de preguntas luego de la lectura, así como la implementación de una tabla de resumen de lectura que constaba de los siguientes apartados: nombre de la obra, autor, fase, resumen e interpretación o comentario.

El uso de las preguntas estuvo orientadas a la interpretación que hacían los estudiantes del texto, así, por ejemplo, Manuel al finalizar la lectura preguntaba a sus discentes qué habían logrado entender de la lectura, en algunos casos se lograba respuesta y en otros no. En el caso de la tabla de resumen no se obtuvo evidencia de la efectividad de dicha actividad ya que la envió como actividad extra escolar.

En este marco, se deduce que Manuel conjuga el nivel literal y el nivel inferencial de la lectura en sus estudiantes (Gordillo y del Pilar, 2009). El nivel literal se hizo presente cuando Manuel solicitó a los estudiantes subrayar las ideas principales de los párrafos, así como la tabla de resumen que solicitó hacer a los estudiantes, esta comprendía el título de la obra, el autor, fase de la lectura (capítulos o páginas leídas) y su interpretación. En cuanto al nivel inferencial se observó indicios desde preguntas hacía los estudiantes obre interpretaciones que daban ellos a la lectura.

6.2. Medios: recursos de mediación lecto literaria

En las prácticas de Norma se observó como material de lectura la obra *Demian* de Hermann Hesse. Con esta obra durante las observaciones desarrollados no se logró identificar un propósito claro de lectura, debido a que como se ha referido en líneas anteriores, estuvimos frente a un proceso de lectura mecánica aislada de los procesos de decodificación del texto y comprensión (Lluch y Zayas, 2015), que adoleció de una figura mediadora por parte de la docente. Se hablaría si de un tipo de lectura literal que promueve en sus estudiantes dado el contexto de las preguntas con las que evalúa los avances lectores, mismas que van en torno a describir situaciones o personajes, es decir, identificar información presente en el texto.

En el caso de Lidia se identificó que utiliza el texto de lengua y literatura propuesto por el ministerio de educación, así como la consulta de lecturas fuera del margen curricular. Sobre estas lecturas se identificó un eje que parece orientar los procesos lectores: la comprensión del texto desde la interpretación personal (Lluch y Zayas, 2015), a la par de fomentar un nivel literal de lectura. Se ha llegado a esta conclusión a partir de la propuesta de interpretaciones que trabaja con

sus estudiantes sobre la lectura como, por ejemplo, en el caso del microcuento de la *Oveja negra* de Augusto Monterroso, preguntó a sus estudiantes ¿cómo interpretaban a la oveja negra de la que habla Monterroso?

En ese mismo margen, se observó que en las prácticas didácticas de Manuel se promueve la comprensión del texto desde interpretaciones personales de los estudiantes y guiadas por el docente (Lluch y Zayas, 2015). Hay importantes indicios hacia la lectura inferencial, que se abren desde el diálogo con preguntas sobre la lectura. Se ha llegado a esta conclusión a partir de la observación a la identificación de las ideas principales de cada párrafo de la lectura que trabajaba Manuel con sus discentes, además de la reconstrucción de sucesos en torno a la *Indeleble y reverenda ballena de Jonás* y el contraste del apareamiento de la ballena con la del ahogado de Gabriel García Márquez del cuento *El ahogado más hermoso del mundo*.

En suma, no se puede hablar de objetivos claros que orienten las prácticas lectoras en el caso de Norma, hay importantes indicios en el caso de Manuel y Lidia tendientes a favorecer la competencia interpretativa, sin embargo, no asentamos esta visión como una realidad absoluta considerando que cada espacio áulico es distinto.

6.3. Enfoques didácticos en la enseñanza de la literatura

Con base al panorama de las estrategias y medios que se observaron en las prácticas didácticas de los docentes participantes, se identificó una enseñanza literaria con importantes indicios hacia una educación literaria en el caso de Lidia y Manuel. Las sesiones de Lidia, por ejemplo, trabaja con estuvieron orientadas a establecer diálogos continuos con los discentes. La participación fue activa desde ambos roles, los estudiantes leían en voz alta y seguían la lectura. La docente desarrolló preguntas para fomentar la participación de los estudiantes, utilizó una metodología dinámica de la que se pudo inferir utiliza las tres etapas de preparación para la lectura (Solé, 1998), proyectando un importante esfuerzo por acercarse al nuevo enfoque que propone la educación literaria de formar al lector competente (Colomer, 2005) desde la competencia interpretativa.

En cuanto a Manuel, la metodología que adoptó en sus clases estuvo centrada en la reflexión, en que el estudiante participe de la lectura, también se identificó el acompañamiento activo en el proceso lector cuando este leía en voz alta y los estudiantes seguían la lectura o cuando

corregía a los estudiantes temas de pronunciación. De manera más clara se evidenció la participación estudiantil cuando se leyó *La indeleble y reverenda ballena de Jonás*, aquí, por ejemplo, el docente solicitó a los estudiantes ubicarse en el lugar geográfico en el que aparecía la ballena y se imaginen la atmósfera a la que se refería en la obra, obteniendo una importante participación de los estudiantes.

En el caso de Norma, sus prácticas estuvieron atravesadas por la ausencia de una figura mediadora que devino en prácticas débiles de mediación, una escasa motivación hacia los procesos lectores y objetivos invisibles sobre el por qué o para qué leer literatura. Bajo ese marco interpretar un modelo didáctico desde el que trabaja Norma resulta complejo dado un contexto en el que su actuación didáctica es débil como mediadora y en el que la ausencia de un proceso lector no orienta a los estudiantes a implicarse hacia la lectura.

De los rasgos expuestos se deduce que las prácticas didácticas de Norma tienen partículas de una metodología tradicional (Colomer, 1996) en la que el tratamiento de la lectura literaria sigue anclada a ser una actividad obligatoria sin motivación. En cuanto a las prácticas de Lidia y Manuel se observó una importante aproximación a la metodología y principios que se propone en la educación literaria, como el rol activo entre discente y docente (Colomer, 1991) durante los espacios de mediación lectora.

6.4. Creencias de los docentes

En este apartado se exponen los datos obtenidos para el segundo objetivo específico de la investigación, provienen de las entrevistas realizadas a los tres docentes participantes del estudio a su vez, estas se organizan de acuerdo con las categorías establecidas para este objetivo.

6.4.1 Creencias de los docentes sobre la lectura literaria

Bajo la hipótesis de que las creencias de los docentes actúan como lentes interpretativos a su realidad (Cambra y Palou, 2007) y que estas estarían condicionando su práctica educativa (Munita, 2014), surge como foco de interés indagar en esa red compleja de las creencias del docente para conocer lo que piensan sobre su rol, objetivos y finalidades en torno a la educación literaria. Para ello, se han efectuado entrevistas con la intención de acercarnos a este fenómeno.

El supuesto de que un docente es el equivalente a un buen mediador se ha puesto en entredicho a raíz de estudios que figuran carencia de conocimiento de docentes sobre el sistema

literario (Colomer y Munita, 2013), la razón puede yuxtaponerse a la experiencia de los docentes como lectores (Munita, 2017b) a su formación académica, las perspectivas sobre qué enseñar con la literatura (Mendoza, 2004) y el contexto escolar (Munita, 2016). En ese marco, los datos obtenidos para esta categoría revelan dos aspectos. El primero alude a la experiencia de los docentes como lectores y el segundo se enfoca en las creencias que los participantes tienen sobre la lectura literaria.

6.4.1.1 Experiencias lectoras de los docentes

Los hallazgos encontrados muestran la incidencia de diversos factores en las prácticas lectoras de los participantes. Por un lado, se manifiesta la relación entre el espacio personal y el profesional (Munita, 2017b) en las lecturas que los docentes refieren mantener en el presente:

Por el hecho de que soy docente de lengua y literatura leo de lunes a viernes para las clases que tengo con los estudiantes, pero también leo en mi casa en tiempos libres y hago uso de la tecnología como, por ejemplo, los audiolibros (Lidia).

La relación que establece Lidia con la lectura dibuja dos aristas interesantes. En la primera alude a que su profesión como docente de lengua y literatura le lleva a leer para sus clases, lo cual nos hace inferir que su condición de lectora se atañe en un primer plano a exigencias académicas dadas por su profesión. La segunda nos traslada al plano individual, la lectura en tiempos libres por medio de audiolibros devela indicios de prácticas lectoras por fruición que Lidia señala estar desarrollando en su privacidad.

Por otro lado, la trayectoria que los docentes tienen como lectores se suma como factor que parece confluir en las prácticas lectoras. Se trata de la relación que los docentes han consolidado con la lectura desde su espacio personal y dicen mantener hasta su estado actual como lectores:

Le dedico a la literatura dos o tres horas al día desde que tenía 19 años, prácticamente desde que empecé la universidad. Fíjese que desde ahí hasta ahora ya son casi 10 años que se ha mantenido ese espacio para la lectura literaria (Manuel).

La relación que Manuel señala haber construido con la lectura desde sus 19 años y que mantiene hasta el presente, da luces de la fuerza que pueden tener las experiencias lectoras de los docentes para mantenerse durante el tiempo (Granado y Puig, 2014), una experiencia que en el

caso de Manuel ha ido alimentado su hábito lector. Este factor se vitaliza considerando que las experiencias de los docentes podrían incidir en la formación de las creencias y en las formas de interacción con los textos literarios que pueden llegar a movilizar en las prácticas lectoras con sus estudiantes (Munita, 2017b) y en su espacio personal.

Efectivamente, el trayecto lector que cada docente ha configurado podría funcionar como filtro a la hora de determinar sus lecturas personales y profesionales, así como de los saberes que pueden alcanzar en torno al sistema literario y transmitir a sus estudiantes (Granado y Puig, 2014). Lidia, por ejemplo, refiere “*Me gusta muchísimo leer novelas de todo género, no hay un orden, es por cómo me las encuentre*”. La cita nos explicita dos elementos, por un lado, hay una inclinación de esta maestra hacia el género narrativo, interés que, dada la observación en la primera fase, se dilucida una transición de su inclinación lectora a sus prácticas didácticas, se observó, por ejemplo, la referencia de la novela *Cumandá* de Juan León Mera y de *Romeo Julieta* de Shakespeare como ejemplos para explicar el tema; texto y contexto en la clase.

Por otro lado, se infiere la ausencia de criterios para seleccionar lecturas para su espacio personal. Llama la atención este factor considerando que no hay referencia a un itinerario personal o profesional mediante el cual guíe sus lecturas y alimente su bagaje personal para la puesta en escena de su rol como mediadora.

En esa misma línea, nos encontramos con otra inclinación lectora al género narrativo, las novelas de amor y terror, con un criterio selectivo de lecturas que alerta sobre el conocimiento que pueda tener la docente sobre el sistema literario, así como del valor y saberes que transmita a sus estudiantes acerca de la lectura literaria en sus prácticas didácticas:

Me gustan las novelas de amor y también las de terror. Las elijo por actualidad, que tengan algo de real e imaginario, no irnos a una novela contemporánea o clásica donde ya no se pueda marcar una relación de realidad, porque ya está totalmente pasada (Norma).

Al hecho de que exista una inclinación por las novelas de amor y terror, el criterio que utiliza Norma de actualidad nos conduce a pensar que existe un bagaje lector inmaduro y adolece de conocimientos sobre el sistema literario (Colomer y Munita, 2014), lo que lleva a la docente a nominar a las novelas contemporáneas y clásicas como textos literarios desvinculados de la realidad,

pareciera entonces que su condición de lectora se atañe al consumo de textos literarios de gran impacto mediático (Granado y Puig, 2014) que se dibujan bajo la metáfora de actualidad.

Cercano a este contexto, se encontró la ausencia total de criterios para seleccionar lecturas en su plano individual como lectores. Manuel, por ejemplo, señala no tener un indicador para elegir sus lecturas, manifiesta leer según lo que va descubriendo en otros textos, pero para este descubrimiento sabemos que es preciso tener una base de conocimientos que le permitan al lector relacionar la lectura con otros textos literarios y contextos. El participante señala, por ejemplo:

No soy muy selectivo en cuanto a la lectura, no las elijo ni acudo a bibliotecas, yo creo que han sido los libros los que me han encontrado a mí. Es decir, yo no tengo un escogimiento previo o un indicador de que me gusta o no me gusta. Encuentro libros y a partir de eso voy descubriendo lecturas (Manuel).

En suma, las experiencias recabadas en esta subcategoría muestran lo que los docentes dicen leer, los criterios para seleccionar estas lecturas y su trayectoria como lectores. Dejando entrever algunas incoherencias entre un plano y otro, por ejemplo, Manuel señala tener una recurrencia diaria a la lectura literaria en un tiempo estimado de dos a tres horas, sin embargo, al momento de preguntar por los criterios que utiliza para seleccionar sus lecturas, la respuesta se resume en que no tiene criterios de selección. Por otra parte, llama la atención el carácter de actualidad bajo el que selecciona Norma sus lecturas y cómo ha concretado una visión sobre las novelas contemporáneas y clásicas como textos desvinculados a la realidad.

La posibilidad de que estos factores transiten a la práctica del profesorado por medio de la construcción de ideas u objetivos sobre qué enseñar (Munita, 2013) se ha vuelto una realidad palpable que en el mayor de los casos figura como la actuación didáctica del docente podría estar condicionada por su pensamiento (Munita, 2016). Bajo este boceto, se ha pretendido explorar las creencias que tienen los docentes sobre la lectura literaria.

a. Creencias de los docentes sobre la lectura y la literatura

Encontramos cada vez más evidencia acerca de cómo la relación que construye el docente con la lectura puede influir en las prácticas lectoras que desarrolla en las aulas y en la formación de las creencias sobre el valor de la lectura (Granado y Puig, 2014). Precisamente, en los hallazgos

obtenidos encontramos distintas visiones que los participantes tienen sobre la lectura literaria. Un primer plano, revela la construcción de una visión sobre esta categoría como medio para adquirir conocimientos:

La literatura es el punto de partida para el conocimiento de cualquier asignatura, no necesariamente debo saber matemáticas y ser ilustrada, sino que yo debo saber leer, devorar libros para tener mucho más conocimiento (Norma).

Se trata de una visión que descansa en la concepción de la lectura como medio de aprendizaje y de información (Munita, 2013). Y de hecho al hablar de aprendizaje, Norma señala que la lectura tiene por función ayudar a construir habilidades que van en torno a las competencias comunicativas:

Leer les ayuda a los estudiantes a poder hablar correctamente, a comunicarse y hablar sin temor, les ayuda a mejorar su vocabulario (Norma).

El primero plano figura un propósito que se embarca en la lectura como proceso para aprender (Colomer, 2005). Y el segundo alude a una finalidad tradicional de la lectura como instrumento para aprender la lengua (Colomer, 1991). Por otra parte, y con menos claridad aparece la concepción de Lidia sobre la lectura literaria:

Para mí la literatura va de la mano con todas las asignaturas, o sea, yo creo que leer les ayuda a los chicos a tener una mentalidad más abierta a volar con la imaginación cuando leen textos literarios.

Pese al poco marco referencial sobre la finalidad de la lectura y la literatura en la que nos sitúa Lidia, su concepción sobre la lectura como medio para que los estudiantes tengan una mentalidad abierta y vuelen con la imaginación nos hace inferir que ha construido valoraciones ambiguas que no dejan ver un horizonte claro sobre la importancia que le da a la enseñanza de la literatura.

Desde otro punto, y con cierta cercanía a la concepción de Norma, nos encontramos con la concepción que ha construido Manuel sobre la lectura, devela que la lectura es un medio para aprender y no lo contrario, es decir no se aprende a leer, sino que se aprende leyendo:

La lectura no es una finalidad para la educación, sino una estrategia metodológica, un recurso didáctico para que las personas aprendamos a aprender (Manuel).

Esta visión refleja un valor a la lectura como un proceso de construcción en el que según Manuel la lectura se sirve como medio para alcanzar el aprendizaje. Pero también sabemos que para lograr construir a la lectura como vehículo es preciso el desarrollo de competencias que van en torno a la comprensión de los textos y a la interpretación (Munita, 2017b).

En suma, vemos que las visiones sobre la lectura y la literatura cuentan con algunos matices, encontramos, por ejemplo, que la lectura y la literatura son vistas como medios de aprendizaje y como medios para aprender destrezas comunicativas. Resultando interesantes estas primeras visiones para comprender en torno a que visión los docentes configuran su rol como docentes, los objetivos de enseñanza y la formación del lector competente.

6.4.2 Creencias de los docentes sobre el rol mediador

El carácter ecléctico de la figura del docente en la mediación lecto-literaria ha dado por considerar que sus funciones pueden ser diversas dependiendo de la metodología que adopte y su visión sobre el tratamiento de la literatura (Mendoza, 2004). En ese margen, los datos obtenidos para esta categoría develan un valor atribuido a la función del docente como motivador e inductor:

Pienso que sería el rol de un motivador, a los estudiantes no les gusta la lectura y uno como docente debe inculcarles a leer, si nosotros como docentes no los motivamos a la lectura, vamos a la realidad y nos encontramos con estudiantes que no leen (Lidia).

La visión de Lidia sobre el rol del docente se atañe a las necesidades educativas de los estudiantes (Margallo, 2012), señala, por ejemplo, que el rol de un docente en la educación literaria es la de un motivador que aproxime a sus discentes a la lectura y a la formación de hábitos lectores (Mendoza, 2006), dado el contexto de que no leen. De forma similar, se presenta la visión de Norma, señala “*Creo que sería la de un motivador porque como mediadores deberíamos motivar a la lectura, creo que ese es el papel fundamental de nosotros como mediadores*”.

La percepción que tiene Norma sobre el rol de un docente como motivador la dibuja como una función que debería cumplir necesariamente el docente mediador del aprendizaje literario (Mendoza, 2006). Resulta interesante esta visión en contraste con su intervención didáctica ya que

no se percibió la construcción de un puente motivador que lleve a los estudiantes a implicarse en la lectura, por el contrario, el ambiente tuvo tintes de hastío hacia el acto lector.

De otro lado, la visión conjunta de las diversas funciones que puede desarrollar un docente en el proceso de enseñanza aprendizaje literario formaría una intervención fecunda (Mendoza, 2006) considerando que los procesos lectores no son producto de un esquema lineal. Así, encontramos la visión de Manuel que teje una función con otra en el papel que el docente debería tener en el tratamiento literario:

Le podría decir que es el rol guía, que el rol es que medie, el rol es que corrija, el rol es que revise, hay diferentes roles, muchos, no le podría decir cuál es el único, pero creo que si hay uno que es muy importante y que creo podría ser el eje en todas las intervenciones que hace el docente, creo que es el rol de inductor, porque si uno logra que los estudiantes se interesen por la lectura y la literatura, creo es más fácil sobrellevar los procesos lectores (Manuel).

La visión que Manuel construye permite diferir que la puesta en escena de estas funciones respondería a una práctica didáctica equilibrada frente a las diversas aportaciones interpretativas que pudiesen surgir de los discentes durante el proceso lector (Mendoza, 2006). Así, la función de inductor estaría relacionado a un dominio e identificación de saberes para gestionar los procesos lectores de acuerdo a las necesidades lectoras que tengan los estudiantes como, por ejemplo, el nivel de comprensión e interpretación lectora (Munita, 2017a).

Surge así también la planificación de estrategias y actividades que permitan a los mediadores orientar el camino para lograr que los estudiantes alcancen determinados objetivos con la lectura (Lluch y Zayas). De hecho, este es uno de los procesos que se explora en el siguiente subapartado.

a. Actividades recurrentes propuestas para los ciclos de mediación

Las actividades se representan como medios para alcanzar determinados objetivos. Su propuesta debe ser intencionada, deben responder a un contexto, finalidad o propósito sobre la lectura (Lluch y Zayas, 2015) y a las necesidades académicas de los estudiantes. De esa forma se estaría situando el proceso lector en un contexto determinado para alcanzar el desarrollo de determinadas habilidades.

Así pues, con la finalidad de conocer qué aspectos consideran importantes enseñar y seguir en los circuitos lectores, los docentes, se ha desarrollado una aproximación general desde la voz de los participantes a los procesos lectores que siguen para mediar el proceso de enseñanza aprendizaje literario. Encontrando, por un lado, desde la visión de Lidia que para ella es importante que aprendan el concepto de la lectura:

Los procesos siempre cambian, pero comúnmente siempre les explico lo que es leer, ellos deben saber el concepto de lectura. También envío lecturas para la casa porque importa que ellos tengan una buena comprensión lectora (Lidia).

Resulta interesante en la voz de Lidia su visión sobre la movilidad que pueden tener los procesos lectores debido a las necesidades educativas estudiantiles. Sin embargo, la presencia de una finalidad arraigada a que los estudiantes dominen el concepto de lectura nos hace inferir que sus prácticas didácticas pueden estar matizadas de técnicas mecanicistas sobre el tratamiento literario de las obras (Colomer, 1991).

Desde otro plano, se encontró que la propuesta de los ciclos de mediación lectora responde a forjar el hábito lector de los discentes desde el diálogo sobre las lecturas como medio de socialización frente a quienes no leen. Asimismo, se muestra la evaluación escrita como estrategia para el avance lector. Ambas actividades nos remiten a deducir que la docente pone de relieve la importancia de las prácticas lectoras de los estudiantes:

Normalmente, como todos no leen, lo que suelo hacer para socializar lecturas es un diálogo, un debate sobre la lectura y también evaluaciones escritas como proceso de avance lector (Norma).

No obstante, en la observación desarrollada a las clases de Norma se observó la ausencia de los diálogos sobre la lectura, por lo que se deduce la presencia de incoherencia entre discurso y práctica. Esta situación nos remite a inferir que su visión sobre los procesos lectores dista de su intervención como mediadora (Muñoz et al. 2020).

En un tercer plano, se avizora una participación conjunta entre discente y docente en los procesos lectores. El docente pone en juego su función como prescriptor, modelo lector e inductor

a la cultura escrita (Fittipaldi y Munita, 2019) desde los intereses y necesidades que presentan los estudiantes frente a la lectura literaria:

Las actividades las establezco de acuerdo a las necesidades de los grupos, pero casi siempre solemos iniciar desde la elección de lecturas a veces de forma individual o grupal. Para la lectura en clase se implementa distintas metodologías. Ellos leen a veces y yo también les leo. Luego de la lectura vienen trabajos de escritura que van en torno a él resumen siempre un poco para potenciar las ideas de personajes, de sucesos o acciones más importantes durante la secuencia, la trama del texto que leímos (Manuel).

Bajo lo expuesto, se infiere que la metodología propuesta por los tres docentes se representa desde las percepciones que ellos tienen sobre la enseñanza de la literatura. Así pues, es importante notar que la visión que tienen sobre qué enseñar con la literatura no siempre transita a sus prácticas didácticas (Munita, 2016), por lo que la visión sobre las necesidades lectoras que tienen sus discentes puede quedar soterrada a un problema más sin resolución.

b. Criterios de selección de lecturas en el aula

Seleccionar textos para fomentar el hábito lector y por consecuencia la competencia literaria, implica conocer sobre las necesidades lectoras que cada contexto escolar tiene (Margallo, 2012). Implica también el conocimiento de los docentes sobre el sistema literario y las perspectivas teóricas y finalidades que considere pertinentes abordar con sus discentes desde la literatura (Mendoza, 2004).

En los resultados obtenidos encontramos que los docentes utilizan criterios para la selección de corpus literarios que van desde las necesidades lectoras de los estudiantes, hasta el interés de los discentes y los maestros por determinados corpus. Por ejemplo, Lidia señala que un referente para saber que lecturas elegir es el nivel de comprensión lectora que tengan sus estudiantes:

Utilizo el nivel de comprensión lectora que tengan los estudiantes como criterio de selección de lecturas, por ejemplo, en octavo se trabaja con cuentos y leyendas porque son textos cortos y los estudiantes se interesan por la lectura (Lidia).

La vinculación de las necesidades lectoras de los estudiantes a los criterios de selección de lecturas que señala Lidia, resultan interesantes ya que se atañe a un contexto áulico, en donde los

textos cortos parecen favorecer la implicación de los estudiantes hacia la lectura (Margallo, 2012). Sin embargo, es posible denotar que en la voz de Lidia no existe referencia hacia los criterios curriculares sobre la elección de los textos literarios, situación que llama la atención considerando que existe un plan de formación sobre el lector y el perfil que el estudiante debe alcanzar desde el área de lengua y literatura.

Otra docente señala elegir las lecturas por actualidad, aludiendo con este criterio a corpus literarios que tienen relación con la realidad de los estudiantes y a sus intereses. Llama la atención que en contraste a este criterio señala que las lecturas propuestas por el currículo son caducas, desvinculadas de la realidad de los discentes:

Las del currículo son lecturas obligatorias, aunque no tanto porque se habla de una flexibilidad. Entonces teniendo en cuenta esa flexibilidad que se propone en el currículo, uno como docente lleva las propuestas de lecturas y también les pregunto a los estudiantes. No obstante, normalmente elijo las lecturas por actualidad, que tengan algo de real e imaginario porque si vamos a las lecturas del texto de lengua y literatura estas propuestas están caducas, no les llama la atención a los estudiantes porque no hacen referencia a su realidad (Norma).

Resulta significativo este criterio de gestión de los corpus literarios que hace Norma porque, por un lado, al hacer mención de un criterio de actualidad que se vincula con el gusto de los estudiantes y su propuesta, nos lleva a inferir que podría hacer alusión al consumo de best sellers (Granado y Puig, 2014), por otro lado, la nominación de “caducas” a las lecturas que se proponen en el texto de lengua literatura nos llevan a pensar que su formación como lectora podría aguardar ciertas fisuras que se traducen en la visión que tiene sobre estos textos literarios.

Del otro lado, y de forma similar a lo apuntado en líneas anteriores sobre el caso de Lidia, se recoge un criterio de selección de lecturas que va en torno a las necesidades educativas de los estudiantes sobre la literatura. Así, lo reseña Manuel, para quien el comportamiento de los estudiantes y sus intereses sobre determinado corpus lector en conjunto con el reconocimiento de los escritores forman parte de los criterios de gestión de corpus literarios que trabaja en las aulas:

Las propuestas de lectura siempre están vinculadas al comportamiento de los grupos y a los niveles de comprensión lectora, a la fama de los escritores y en cierto punto a las inclinaciones de los estudiantes (Manuel).

Las pistas que ofrece Manuel sobre los corpus de lecturas que vehicula en el aula, dibuja matices entre las necesidades lectoras de cada contexto áulico (Margallo, 2012) y criterios que proceden de una afición a determinados textos, dado el interés de los estudiantes o por el renombre que tienen ciertos escritores. Si bien estos criterios pueden resultar viables a la hora de mediar los procesos lectores, llama la atención que no exista una referencia hacia los criterios curriculares que orientan la formación del lector literario.

En ese marco, encontramos que en los tres participantes afloran criterios de elegibilidad de lecturas en torno a las necesidades lectoras de los estudiantes, sus intereses y ciertas variables que responden al conocimiento del docente. Sin embargo, es posible denotar que en los tres escenarios presentados la nula referencia a los criterios curriculares se muestra como constante, lo cual resulta llamativo considerando que la formación del lector literario escolar se atañe al desarrollo de ciertas habilidades que son contextualizadas como necesarias para su relación con la sociedad.

c. Objetivos sobre los que se orientan los procesos lectores

La importancia de saber para qué se lee y cuál es el propósito es clave para lograr el desarrollo de habilidades lectoras en los discentes (Lluch y Zayas, 2015). Así pues, los objetivos se convierten en el camino y la brújula que los estudiantes y docentes deben seguir en la formación de los lectores literarios.

En los datos recabados sobre los objetivos que orientan los procesos lectores de los participantes, encontramos que estos se ciñen a los objetivos curriculares y a los fines que consideran necesarios que los estudiantes logren desde la literatura. Por ejemplo, Manuel, señala que el tratamiento de la literatura viene orientado desde el currículo para el estudio de una tradición literaria:

Los objetivos están programados desde el currículo nacional, tienen que ver con la ubicación cronológica de autores y de escritores a nivel histórico, local y tradicional (Manuel).

Parece, con todo, evidente que el camino que orienta los procesos lectores de Manuel es el estudio de un patrimonio literario por medio de textos clásicos y literaturas nacionales que son vistos como medio de acceso a la cultura e identidad de cada sociedad (Mendoza, 2006). Otra docente señala que los objetivos surgen de una programación de contenidos, y arguye que van en torno a que los estudiantes logren identificar y relacionar lecturas:

Los objetivos se programan desde una planificación, entonces serían conocer, interpretar e identificar todo lo que hay en una lectura y relacionar ese contexto de la lectura con otras lecturas (Lidia).

Los fines que plantea Lidia tienen que ver con el desarrollo de habilidades en torno a la comprensión lectora, así pues, el conocer, interpretar e identificar se asocian con el nivel literal e inferencial, mientras que la relación de textos alude con el nivel máximo en donde el estudiante es capaz de conjugar conocimientos para relacionar lecturas (Gordillo y del Pilar, 2009).

Desde otro punto, se encontró que existen objetivos que van en torno al cultivo de habilidades argumentativas y de análisis que favorezcan la escritura como resultado de los procesos lectores. Norma, por ejemplo, enfatiza con muy poca profundidad los siguientes objetivos que orientan los procesos lectores con sus estudiantes:

Los objetivos serían interpretar y analizar, para que los chicos al final puedan hacer ensayos argumentativos o comparativos (Norma).

Lo anteriormente esbozado da luces de que se podría estar cultivando un conjunto de habilidades que intervienen en la escritura como proceso para mostrar un resultado sobre la actividad lectora (Gordillo y del Pilar, 2009). Sin embargo, es poco el albor que se puede apreciar sobre los fines que orientan los procesos lectores de Norma.

Con todo, las líneas que parecen guiar los procesos lectores de los participantes con sus discentes tienen matices que indican los posibles caminos que podrían estar guiando la formación del lector literario competente.

6.4.3 Creencias sobre la educación literaria

La transición de la enseñanza de la literatura al modelo de la educación literaria, emerge como propuesta para valorar a la literatura desde si misma (Mendoza, 2004). Ello implica la reconstrucción de objetivos en torno a la lectura literaria y en torno a los procesos metodológicos que buscan abandonar metodologías tradicionales en las que se promovía el aprendizaje del arte del buen hablar y escribir, la estructura de los textos, la memorización cronológica de fechas y autores de la historia de la literatura (Colomer, 1991). Supone este nuevo modelo formar un lector competente desde la ampliación a la adquisición de una competencia literaria (Colomer, 2005).

Los hallazgos encontrados para esta categoría muestran valores atribuidos a la educación literaria como proceso de leer para aprender, el tratamiento de la literatura como un arte y como el desarrollo de diversas competencias que se conectan con la formación de la competencia literaria y del lector competente. Norma, por ejemplo, ha construido la creencia de que la educación literaria es leer textos como medio de aprendizaje:

La educación literaria para mí es devorar textos y de ellos aprender. Dicen que el mejor maestro de un alumno es un libro, entonces para mí la educación literaria es aprender de los libros (Norma).

Si bien esta visión se relaciona con uno de los ejes de la educación literaria, sobre el aprender con la literatura (Munita, 2017a), la ausencia de claridad y precisión en el argumento de Lidia, resulta ambiguo y nos lleva a pensar que podría existir algún desconocimiento sobre el nuevo modelo de enseñanza de la literatura.

Por otra parte, se encontró un valor otorgado a la educación literaria como una expresión artística: *Para mí la educación literaria es enseñar ese arte, esa belleza que tiene la literatura, es dar importancia a toda la literatura y leer porque ayuda a la comprensión lectora (Lidia).*

Esta visión sobre la educación literaria nos lleva a deducir que existe un sistema de saberes frágiles en Lidia que denota desconocimiento sobre este nuevo enfoque de enseñar literatura (Munita, 2016). Pues su percepción sobre el tratamiento literario de las obras resulta amplio y poco concreto al señalar el estudio de la literatura desde un panorama artístico en el que separa la lectura

como acto que ayuda a la comprensión lectora, cuando estos deberían estar enlazados para el alcance de un único fin, la formación del lector competente (Colomer, 2005).

Desde otro punto, la perspectiva de Manuel dibuja una visión más concreta y relacionada a las perspectivas teóricas que se proponen en torno a este nuevo modelo para la enseñanza de la literatura. Así pues, su pensamiento sobre la educación literaria es:

La educación literaria es para mí la unión y desarrollo de distintas competencias o habilidades que permitan al estudiante entender lo que lee, evaluar las lecturas y crear argumentos que vayan en torno a demostrar sus conocimientos sobre lo que ha aprendido de la literatura (Manuel).

En conjunto, se dilucida que las percepciones que crean los docentes sobre la educación literaria y sus objetivos pueden derivar del conocimiento que tengan sobre esta rama, aunque también se hace evidente la permanencia de las creencias y objetivos sobre lo que se debe enseñar con la literatura, como es el caso de Norma.

En conjunto, se dilucida que las percepciones que crean los docentes sobre la enseñanza de la literatura pueden evidenciar el carecimiento de saberes sobre lo que implica hacer la educación literaria. En ese margen, resulta significativo conocer a qué objetivos se enlazan sus valoraciones para aproximarnos a saber hacia que horizonte se está orientando la formación del lector literario.

a. Objetivos de la educación literaria

La búsqueda de nuevos enfoques que orienten la enseñanza de la literatura, ha ilustrado una serie de perspectivas didácticas tendientes a concretar objetivos que guíen la formación del lector literario frente a las demandas sociales (Munita, 2017a). Dos serían los ejes que a día de hoy orientan los procesos de la enseñanza literaria. Por un lado, se trataría de favorecer una competencia interpretativa y por otra promover la construcción y fortalecimiento de los hábitos lectores en los discentes (Munita, 2017a).

En los resultados encontrados, las visiones de los docentes apuntan a que los objetivos de la educación literaria estarían en torno a lograr que los estudiantes sepan comunicarse bien, logren construir saberes para entender el discurso literario y como tal la formación del lector competente orientado por los principios metodológicos curriculares.

Así, por ejemplo, la visión de Lidia es: *“Yo creo que el objetivo primordial de la educación literaria es de ayudar a construir en el estudiante un conjunto de saberes que le permitan entender e interpretar lo que dice un texto”*. Si bien esta visión se aproxima a la de promover y forjar una competencia interpretativa; uno de los principios que orienta la actual educación literaria, también es posible deducir la ausencia existente hacia los objetivos curriculares que orientan la enseñanza literaria en la educación obligatoria en nuestro marco educativo.

Desde otro punto, resulta significativo encontrar que la enseñanza de la literatura aún prevalece como sinónimo del aprendizaje de habilidades lingüísticas, lo que implica una dilación hacia la consolidación de objetivos que respondan a la formación del lector que demanda la sociedad (Munita, 2017a). La visión de Norma, por ejemplo, reposa en que el objetivo de la educación literaria es que los estudiantes logren desarrollar las cuatro macrodestrezas del lenguaje:

Creo que el objetivo de la educación literaria es formar estudiantes capaces de afrontar el mundo, lo que quiero decir es que, los estudiantes deben saber aprender a expresarse bien o sea las cuatro macrodestrezas del lenguaje (Norma).

Aunque resulta cercano el propósito que le da Norma a la enseñanza de la literatura a lo establecido en el currículo sobre la formación de habilidades comunicativas, sabemos que actualmente la educación literaria sugiere el desarrollo de habilidades más complejas que van en torno a la competencia interpretativa y a la promoción de hábitos lectores (Munita, 2017a). Lo que implica el abandono de paradigmas tradicionalistas en donde se concibe a la lectura literaria como medio para el desarrollo de habilidades lingüísticas, por lo que resulta llamativo que Norma acuñe los principios didácticos de la educación literaria a una enseñanza de la literatura que se remonta a varios siglos atrás.

Otro docente señala que el objetivo de la educación literaria es la formación del lector literario competente (Colomer, 2005), agrega que, para la puesta de escena de este objetivo es preciso vincular la propuesta curricular con el nuevo marco conceptual de la educación literaria:

El objetivo de la educación literaria es el de formar lectores competentes. Claro que para poner en escena este objetivo tomaría un poco del currículo para poder orientar el análisis literario de las obras y lo que se propone en el marco de la educación literaria.

La visión del propósito que tiene Manuel sobre la educación literaria resulta significativa, pues su visión se enlaza directamente con uno de los objetivos de la actual educación literaria, la formación de los lectores competentes desde la educación obligatoria (Munita, 2017a), además de enfatizar la presencia del currículo educativo en la formación de este lector.

6.4.4 Creencias sobre el lector competente

A medida que el tratamiento de la literatura evolucionó por medio de distintos modelos que se propusieron para atender nuevas realidades sociales en torno al lector y al texto (Colomer, 1991), la perspectiva didáctica centrada en el estudio del texto cambió por un interés en el lector y la relación que este podría construir frente a los textos literarios (Munita, 2017a).

Así pues, el cambio de paradigma supuso el abandono de la figura de un lector pasivo por la de un lector activo capaz de construir saberes y habilidades en torno a la lectura de textos literarios para ponerlos en juego en los diversos procesos de recepción del discurso literario (Munita, 2017a), es decir la formación de un lector literario competente.

En los resultados obtenidos sobre las percepciones de los docentes acerca del lector competente, encontramos visiones con matices que dan cuenta de posturas lejanas sobre la formación del lector frente a lo establecido en los pilares de la nueva didáctica, así como una ausencia asaz hacia lo establecido en el marco curricular sobre la formación de los lectores literarios.

Por ejemplo, la percepción de Norma sobre el lector literario competente descansa en que este pueda conjugar habilidades de interpretación inferencial de las obras (Munita, 2017a) en conjunto con habilidades de escritura:

Para mí el lector literario competente es aquel que puede analizar, interpretar, deducir, sacar un mensaje literario, realizar un ensayo no solo argumentativo sino también comparativo (Norma).

Si bien estas habilidades a las que nos remite la idea del lector competente de Norma son funcionales en la formación de los lectores para el alcance de una competencia interpretativa, es posible dilucidar que la otra parte sobre promover y forjar los pasos iniciales hacia una implicación lectora se desdibujan en su visión sobre el lector competente (Colomer, 2001; Munita, 2017a).

Por su parte, Lidia, establece dos puntos importantes en torno a su visión sobre el lector competente. El primero reposa en la necesidad de que el discente se implique con la lectura y el segundo va en torno a habilidades de interpretación y análisis de las obras literarias (Munita, 2017a):

Yo creo que la formación del lector competente va entorno a que aprendan a leer, es decir a querer leer, porque en la realidad a los chicos no les gusta leer. Entonces para mí el lector competente es aquel que se interesa por leer y puede interpretar, analizar las lecturas (Lidia).

Desde esta perspectiva, resulta significativo encontrar en la percepción de Lidia que la figura del lector competente se atañe a la necesidad de construir un hábito lector, dado el contexto de estudiantes reticentes hacia la lectura, así como también figura la importancia del desarrollo de habilidades que de apoco se encarnan en la consolidación de una competencia interpretativa (Munita, 2017a).

En el caso de Manuel, su visión descansa en la idea de que el lector competente debe ser capaz de trasladar sus saberes literarios a su realidad *“El lector literario competente es aquel que tiene la capacidad de trasladar esos contenidos, ese conocimiento del proceso lector a la cotidianidad a su vida que le sirva para algo”*. Pareciera que esta visión se aproxima a la idea central de la nueva didáctica en la que se propone la formación de un lector capaz de poner en juego ese saber literario de forma similar en la escuela y fuera de ella (Munita, 2017a).

Si, como hemos visto, las percepciones sobre el lector competente distan unas de otras, la nula presencia hacia la finalidad que se establece en el currículo sobre la formación del lector literario llama la atención considerando que este sería uno de los principales pilares que construyen al lector dentro de nuestra educación y sociedad.

6.5. Rol del docente en el proceso de enseñanza aprendizaje de la literatura

En el presente apartado se muestra el resultado sobre el rol al que se aproximan los docentes participantes de la investigación en la enseñanza literaria. Estos datos surgen como producto de un contraste entre los resultados obtenidos sobre: enfoques, medios, y estrategias que se observó los docentes utilizan para mediar la educación literaria, así como de las creencias que los docentes tienen sobre esta rama de la enseñanza.

Comenzaremos pues por dilucidar al rol que se aproxima Lidia una de las participantes del estudio. Desde su actuación didáctica, observada por medio de las cuatro clases y sus creencias sobre el rol del docente en la educación literaria, se encontró rasgos que nos permiten deducir se aproxima al rol de una docente prescriptora, ya que trabaja con las lecturas propuestas en el texto de lengua y literatura que tienen un carácter obligatorio, acompaña a los estudiantes en el proceso lector desde la propuesta de preguntas durante la prelectura, lectura y poslectura, además de la puesta en juego de estrategias como el subrayado e interpretaciones que pueden servir de puente para que los estudiantes comprendan el proceso lector (Fittipaldi y Munita, 2019).

Desde otro punto, se encontró una lejanía entre la visión que tiene Norma y el rol que ilustra en sus intervenciones didácticas como mediadora del proceso lector. Si bien desde sus creencias alude a que la función de un docente en la educación literaria es la de un “motivador” en la práctica observada, en tres sesiones, se pudo denotar una ausencia asaz como favorecedora de condiciones que permitan a los discentes construir saberes para ser partícipes de los diferentes procesos de recepción del discurso literario (Munita, 2014).

Esta ausencia se hizo notable en dos periodos cuando la maestra indicó a los discentes hacer lectura silenciosa y estos fueron abandonando la lectura progresivamente. Esta actividad se extendió todo el periodo sin intervenciones de la maestra, pese a que los estudiantes abandonaron la lectura. En ese marco, consideramos que existen rasgos que se apegan a una didáctica tradicional (Munita, 2014) en el que la figura de Norma no muestra tintes de mediadora y demás funciones que según Mendoza (2006) el mediador en la debe poner en juego para crear un ambiente favorecedor en la enseñanza de la literatura.

En cuanto a Manuel, su visión sobre el rol del mediador reposa en varias funciones como la de: facilitador, mediador y resalta que es importante la de inductor. En esta percepción se encuentra bastante cercanía con su actuación didáctica observada en tres periodos, pues acompañó a los discentes como modelo lector cuando inicio la lectura del cuento La indeleble y reverenda ballena de Jonás de Carlos Carrión, además acompañó los procesos lectores con preguntas durante la prelectura, la lectura y la poslectura, también resultó llamativo que al terminar cada párrafo se detuviera en la lectura para preguntar a sus discentes cómo lo entendían.

Estos rasgos nos han permitido deducir que existe una aproximación por parte de Manuel hacia un rol como prescriptor, ya que acompaña los procesos lectores de sus discentes con estrategias que pueden favorecer el desarrollo de las competencias necesarias como la comprensión e interpretación de las lecturas (Fittipaldi y Munita, 2019). Desde otro punto encontramos significativo que en la práctica didáctica de este docente pareciera existir la transición desde el término profesor hacia el de mediador, dada la puesta en escena de dispositivos didácticos que parecieran favorecer la construcción de saberes y habilidades que el lector literario requiere para figurarse como competente (Munita, 2014).

7. Discusión

Expuestos los resultados encontrados para nuestros objetivos, en el presente apartado avanzaremos con la discusión de estos hallazgos frente a la evidencia que muestran otros estudios en torno a las creencias, prácticas didácticas y roles que los docentes ponen en juego en la mediación de la educación literaria.

Partimos por poner en diálogo las prácticas que hemos observado en nuestro estudio con los resultados que informan otros investigadores. Así pues, en el caso de Norma, encontramos prácticas poco favorecedoras a la consolidación del hábito lector y a la competencia interpretativa para la consolidación de un saber literario. Esta sentencia reposa en ciertos puntos significativos como la ausencia de una figura mediadora observada en sus prácticas didácticas y la puesta en escena de la lectura silenciosa durante toda la sesión, pese a que los estudiantes abandonaron la lectura.

Este caso resulta llamativo y a su vez pareciera dialogar con lo informado por otros estudios como el de Sánchez (2020) acerca de que los docentes no tienen claridad sobre cómo mediar la educación literaria y, si lo saben, sus prácticas responden con lejanía al objetivo que prioriza el currículo de educación sobre formar hábitos y gustos por la lectura y al otro eje de la educación literaria de formar una competencia literaria que favorezca el aprendizaje de un conjunto de saberes que el lector literario pueda poner en juego en los diversos procesos de recepción del discurso literario (Colomer, 2001).

Otras prácticas, como las de Lidia y Manuel, tienden a ser más fértiles. Se observó, por ejemplo, la puesta en juego de varias estrategias, como la lectura obligatoria, lectura repetida, el subrayado, predicciones sobre el texto y la guía a los procesos lectores por medio de las tres etapas de la lectura: prelectura, lectura y poslectura (Solé, 1998), lo que no se observó en las prácticas de Norma. Así también, la participación de los docentes en funciones de mediadores y prescriptores se hizo evidente con las preguntas que desarrollaron en cada etapa de la lectura y el acompañamiento con interpretaciones sobre los textos que bien creemos sirven de puente para facilitar a los estudiantes una mejor comprensión de la lectura.

Avistado lo anterior, la experiencia, así como el contexto áulico parecieran ser factores influyentes en las prácticas que viabilizan los docentes en el proceso de mediación de la educación literaria. No obstante, con lo dicho no se apunta a una respuesta absoluta, por el contrario, lo

observado podría convenir con la idea formulada por Munita (2016) sobre la incidencia del contexto escolar, los saberes y experiencias lectoras en las prácticas didácticas que cada docente pone en juego en sus actuaciones didácticas reales.

Un segundo punto de discusión se abre precisamente de la mano de los saberes, el pensamiento del docente y lo que ha llegado a construir como creencias sobre el proceso de enseñanza aprendizaje. Cambra y Palou (2007) escriben que las creencias de los docentes tienden a ser lentes interpretativos de la realidad que perciben, por lo que su actuación pedagógica podría estar anclada a su pensamiento (Munita, 2014).

Así pues, un siguiente punto de discusión gira en torno a las creencias encontradas en los docentes participantes sobre la educación literaria. Colomer (1991) escribe que este nuevo modelo exige el desarrollo y dominio de una competencia lectora específica, así como de una conformación lingüística que le permitan al discente regular su encuentro con los textos en el acto concreto de la lectura, es decir, el desarrollo progresivo de un modo de leer que permita a los discentes construir un saber literario para que al finalizar su escolaridad puedan ponerlo en juego con sus lecturas (Munita, 2017a).

En nuestro caso se han encontrado concepciones sobre la educación literaria que difieren unas de otras frente al esqueleto conceptual de este modelo. Por ejemplo, en el caso de Lidia, su concepción sobre la educación literaria reposa en “enseñar ese arte y belleza que tiene la literatura, así como dar importancia a toda la literatura existente”. La visión global que presenta esta docente podría devenir como producto de vacíos o desconocimiento sobre este modelo de enseñanza literaria (Mendoza, 2006), al ser un enfoque que aún a día de hoy se encuentra en construcción (Munita, 2017a).

Sin embargo, resulta interesante encontrar en las creencias de esta maestra que el objetivo que vincula a la educación literaria se centra en “ayudar al discente a construir saberes que le permitan comprender e interpretar los textos literarios”. Esta perspectiva pareciera tener eco en uno de los objetivos que tiene el actual modelo de la educación literaria: la formación de una competencia interpretativa que según Munita (2017a) va orientada a ayudar progresivamente a los discentes a ampliar sus posibilidades de interpretación, ampliación de corpus literarios y disfrute de los mismos.

De la mano de esta visión, encontramos que Lidia mantiene la creencia de que aquel estudiante que tiene el hábito de leer o gusto por la lectura y buena comprensión lectora es un lector competente. Lo anterior resulta significativo pues engarza de forma directa con los propósitos de la educación literaria acerca de formar un hábito lector (Colomer,2001), así como de la adquisición de una buena comprensión lectora como parte de las habilidades que debe formar el discente para lograr el desarrollo de una competencia interpretativa.

Ante la evidencia dibujada, creemos que la lejanía entre la concepción que maneja Lidia sobre la educación literaria frente al objetivo y la imagen del lector competente podría devenir efectivamente del desconocimiento de este modelo de enseñanza literaria. Su caso parece dialogar con las creencias que informa Munita (2013) sobre aquellos docentes que no teniendo una formación en didáctica de la literatura muestran puntos de desencuentro o creencias poco consolidadas sobre la educación literaria.

Norma, por su parte mantiene la concepción sobre la educación literaria como un proceso para devorar textos y aprender de los libros. La vista amplia de esta concepción y la poca claridad que refleja en torno a lo que podría significar para ella devorar y aprender de los textos literarios nos ha permitido interpretar que podrían existir vacíos en saberes sobre la educación literaria en esta maestra que se traducen en creencias netamente provenientes de su experiencia. En este marco, la influencia del plano personal en el pedagógico podría verse en relación (Munita, 2017b) y con ello la idea ya revisada en líneas anteriores sobre la presencia de creencias débiles parece tendiente a dialogar con los resultados que informan otras investigaciones como la de Munita (2013) y la de Sánchez (2020) acerca del desconocimiento existente en los docentes sobre este nuevo modelo de enseñanza literaria.

Acerca del objetivo rector de la educación literaria, la creencia de Norma reposa en que los estudiantes aprendan a dominar las cuatro macrodestrezas del lenguaje. Dado lo anterior, vemos que esta maestra le atribuye un valor a el desarrollo de competencias lingüísticas que, si bien forman parte del compendio de habilidades que a día de hoy se integran en los ejes de la educación literaria, el nuevo modelo se enfoca en torno a fomentar el hábito lector y un conjunto de saberes que exige el dominio de habilidades cognitivas y metacognitivas (Colomer, 2001) más allá de un sesgo al único aprendizaje y desarrollo de habilidades de carácter lingüístico.

En cuanto a la imagen del lector competente, Norma, cree que es aquel discente que pone en juego habilidades que se implican en el nivel de comprensión literal e inferencial frente a la lectura (Gordillo y del Pilar, 2009) así como a la escritura de ensayos. Ciertamente es que estas habilidades forman parte de los ejes rectores de la actual educación literaria, sin embargo, es notable la ausencia de una referencia hacia el propósito general que establece el currículo de educación: la formación de hábitos y gustos por la lectura (MinEduc, 2019), así como a la progresiva adquisición de una competencia interpretativa que permita la construcción y consolidación de una competencia literaria (Colomer, 2001).

Manuel, por su parte, exhibe sus creencias sobre la educación literaria como el desarrollo y unión de distintas habilidades que le permitan al discente comprender, interpretar y valorar sus lecturas. La visión anterior se muestra tendiente a la formación de una competencia literaria (Mendoza, 2010) que visto en desarrollo de otras competencias podría confluir en que el estudiante construya un saber literario que le permita poner en juego diversas habilidades en torno a sus lecturas.

Por otra parte, la creencia de Manuel sobre el objetivo de la educación literaria se asienta en ayudar a los estudiantes a ser lectores competentes. Llama la atención este hallazgo dado el acercamiento hacia uno de los objetivos que a día de hoy se busca con los discentes desde la educación literaria (Munita, 2005). Probablemente relacionado con este interés, la creencia de este docente sobre la imagen del lector competente se centra en aquel lector literario capaz de “trasladar los conocimientos adquiridos en el proceso lector a su vida, es decir que le sirvan para algo”.

Visto en conjunto las creencias de Manuel, podría decirse que estos hallazgos en torno a la educación literaria tienden a ser más fértiles, lo cual podría deberse a una experiencia literaria mayormente consolidada (Munita, 2017b) tal como lo demuestran estudios con docentes lectores fuertes como el de Munita (2013, 2016) o a su vez por la experiencia y saberes adquiridos en su rol como docente mediador.

Bajo esta última idea del docente mediador se abre precisamente el tercer punto de discusión. En el caso de Norma se encuentra que sus creencias sobre la figura del docente en la mediación de la educación literaria distan de su función observada en sus prácticas reales, pues mientras en sus creencias mantiene la concepción de que un docente debe ser motivador su función en sus praxis

observadas nos permitieron inferir que aún mantiene matices de una didáctica tradicional, lo cual según Mendoza (2006) daría aun por retrasar más la formación de los lectores competentes, pues la figura del docente como mediador se ilustra como pieza fundamental en el diálogo que establecen los lectores escolares con los textos literarios (Munita, 2021). Lidia y Manuel, por su parte, parecen hallar puntos de encuentro, si bien sus creencias en el caso de Lidia acerca del rol del docente en la educación literaria es la función de un motivador, en sus prácticas observadas encontramos una figura tendiente a la de una docente prescriptora que acompaña a los estudiantes en los procesos lectores (Fittipaldi y Munita, 2019). El caso de Manuel es similar, en su praxis acompaña a los discentes y se muestra como modelo lector y sus creencias van en torno a la figura de un docente inductor.

Habiendo repasado la vista unitaria de las creencias y prácticas didácticas observadas en nuestros participantes, una mirada en conjunto sobre ambas variables nos ha permitido encontrar dos puntos. Primero, hay creencias que se vinculan con aspectos de la actual educación literaria. En ese marco, todo apunta a que la experiencia que como docentes tienen los participantes podría ser un factor importante en la construcción de las creencias que mantienen (Munita, 2016), así como la experiencia en cuanto a saberes construidos a nivel profesional y el contexto escolar, de forma precisa la diversidad existente en los grupos con los que los docentes trabajan. Segundo los resultados informados podrían leerse con lo que evidencian trabajos como los de Munita (2013) y Muñoz et al. (2020) hay creencias tendientes a la formación de la competencia interpretativa y del lector, sin embargo, al analizar la relación entre estas creencias y las prácticas didácticas hay poca relación entre ambos aspectos, por ejemplo, en el caso de Norma se encuentra desde sus creencias que la a un docente la función de motivador en la mediación literaria y esta perspectiva nos e traduce a sus prácticas didácticas dado el contexto referido en líneas anteriores.

En definitiva, creemos que el contexto escolar, tanto como el campo personal del docente influyen en las creencias que construyen, así como los saberes que tienen en torno al sistema literario, tal como lo evidencian estudios como los de Munita (2013), Munita y Pérez (2013), Munita (2016) y Acosta (2017). Sin embargo, sería reduccionista confirmar que estas partículas son las únicas influyentes, pues dentro del universo mediador hay otros factores que podrían influir o al menos evidenciar ciertos rasgos que ayudarían a comprender parte de esta realidad compleja de la práctica docente.

8. Conclusiones

Hecho el recorrido sobre los hallazgos encontrados para nuestros objetivos y la puesta en diálogo de estos con la evidencia que informan otros estudios, llegamos a trazar las siguientes conclusiones:

En torno a los enfoques que se utilizan para la mediación de la educación literaria, encontramos puntos interesantes como la práctica de Lidia y Manuel que se muestran tendientes a favorecer la competencia interpretativa, un aspecto central de la actual educación literaria, pues, se observó la movilización de varias estrategias en sus prácticas didácticas como: la lectura obligatoria guiada, las preguntas luego de la lectura orientadas a que el estudiante comente cómo interpretó al texto y un constante diálogo entre docentes y estudiantes sobre la obra que se abordaba en la práctica literaria. Como recursos de mediación se observó en el caso de Lidia y Manuel lecturas integradas en el texto de Lengua y literatura del estudiante, así como externas a esta propuesta, vinculadas a favorecer un nivel literal e inferencial de comprensión lectora. Por otro lado, resulta llamativo la práctica observada en torno a Norma, la ausencia de estrategias y de un rol activo como mediadora nos hacen concluir que su praxis podría tener matices de una didáctica tradicional que podría devenir de vacíos en sus saberes sobre la educación literaria para orientar los procesos lectores.

En cuanto a las creencias, se han encontrado concepciones en torno a la educación literaria tendientes a favorecer la formación del lector competente, la comprensión lectora y habilidades comunicativas que visten a la obra literaria, en este último caso, como un medio para favorecer dichas competencias y no un hábito lector o gusto por la lectura como lo plantea el currículo de educación en el marco de la enseñanza literaria. Así pues, la necesidad de ahondar en el sistema de creencias de los docentes sobre la educación literaria se vuelve un caso perentorio considerando que, la formación de los lectores se concatena en gran parte a las experiencias, saberes y visiones que el docente transmita con o sobre la lectura literaria en sus aulas.

Frente al rol del docente en la mediación lecto literaria, dado el contraste entre creencias y prácticas didácticas se ha encontrado puntos de disociación, por ejemplo, en el caso de Norma su visión sobre el docente en la educación reposa en un rol de motivador, visión que no se traduce a su práctica dado el contexto de abandono a la lectura que se observó en sus estudiantes durante las sesiones observadas. En cuanto a Manuel y Lidia hay aspectos importantes que se vinculan con la imagen del mediador, como el acompañamiento docente en la lectura observado en ambos maestros,

por medio de interpretaciones y otras actividades, además, de una aproximación a la figura de un rol prescriptor que acompaña, selecciona y orienta los procesos lectores.

La conclusión central de este trabajo es el avistamiento de unas prácticas y creencias más fértiles que otras en cuanto a favorecer la competencia interpretativa. Un rasgo a notar que influye en la variabilidad de estas prácticas es el contexto áulico, el dominio de grupo que tienen los maestros, así como los saberes que han construido sobre la enseñanza de la educación literaria. Asimismo, en las creencias hay escasa referencia a la propuesta de educación literaria que vehicula el currículo ecuatoriano. Norma, por ejemplo, se refiere a la propuesta de lecturas integradas en los textos estudiantiles como “caducas” toma en cuenta como criterio de elección de lecturas el gusto de los estudiantes y el suyo. Al hablar de objetivos aluden a orientaciones cercanas a su realidad institucional y pocas veces se encuentra referencias a los objetivos o destrezas curriculares sobre el tratamiento de la literatura.

Bajo este panorama, en el que la práctica pedagógica es una realidad muy compleja en la que inciden diversos factores (Munita, 2016), los resultados expuestos en este estudio se sirven como fotografía ante la realidad de la mediación lecto literaria escolar centrada en la imagen del docente, observada en el intervalo de tiempo que se realizó la investigación. No mostramos una realidad absoluta, por el contrario, sumaría aunar esfuerzos para descifrar hacia qué horizontes caminan nuestros lectores y formadores de estos lectores en la escolaridad.

9. Recomendaciones

La importancia de observar la formación del lector, así como la de quienes forman estos lectores impera en avistar hacia que horizonte caminan los nuevos lectores literarios. Así pues, constituye una responsabilidad compleja para quienes sumados a la tarea de mediar la educación literaria buscan encontrar medios que viabilicen asertivamente la construcción de hábitos lectores y competencias literarias en estudiantes que a día de hoy miran a la lectura literaria como un espacio de hastío.

Bajo ese marco, la recomendación en torno al primer objetivo sobre los enfoques, estrategias y medios que se observó los docentes viabilizan, se recomienda indagar en la práctica pedagógica de más docentes en torno a la educación literaria, pues los estudios en nuestro país sobre esta línea se hallan escasos lo que dificulta discernir sobre qué bases reales se orienta la formación de los hábitos lectores y gusto por la lectura que se establece en el currículo de educación ecuatoriano.

En torno a las creencias, se recomienda un estudio de otras aristas como la trayectoria que los docentes tienen como lectores, las creencias, saberes y representaciones que mantienen sobre la educación literaria para conocer qué factores convergen a nivel nacional en el pensamiento y la práctica didáctica de aquellos docentes que median el proceso de enseñanza aprendizaje de la literatura.

Finalmente, en torno al rol que los docentes desempeñan, se recomienda a toda una sociedad académica velar por la continua formación del profesorado que tiene como misión acompañar a los lectores nacientes, propiciando espacios de formación permanente en mediación literaria que reflejen mejoras en la relación de toda una sociedad con la lectura literaria.

10. Bibliografía

- Acosta, N. (2017). *Creencias, representaciones y saberes docentes sobre la educación literaria en la escuela pública peruana* [Tesis de Maestría, Universidad de Barcelona]. <http://renati.sunedu.gob.pe/handle/sunedu/172303>
- Aguas, P., y Arcentales, B. (1999). *¿Cómo desarrollar las destrezas de la lectura?* Libresa.
- Arias, F. (2012). *Proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. Episteme.
- Arrufat, M. (1991). Investigación sobre pensamientos del profesor: aproximaciones al estudio de las «teorías y creencias de los profesores». *Revista española de pedagogía*, 287-325.
- Beltrán, L. (2004). Horizontalidad y verticalidad en la historia literaria. *Prensas Universitarias de Zaragoza*. 13-29.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36 (2), 81-109. Doi.10.1017/S0261444803001903
- Burns, A., Edwards, F., y Freeman, D. (2015). Theorizing and studying the language-teaching mind: Mapping research on language teacher cognition. *The modern language journal*, 99 (3), 585-601. <https://doi.org/10.1111/modl.12245>
- Cambra, M. y Palou, J. (2007). Creencias, representaciones y saberes de los profesores de lenguas en las nuevas situaciones plurilingües escolares de Cataluña. *Cultura y educación*, 19 (2), 149-163. <http://dx.doi.org/10.1174/113564007780961651>
- Cañamares, C., y Cerrillo Torremocha, P. C. (2008). *Recursos y metodología para el fomento de la lectura: el CEPLI*. Participación educativa.
- Casal, J., y Mateu, E. (2003). Tipos de muestreo. *Rev. Epidem. Med. Prev*, 1(1), 3-7.
- Cerillo, P. (2016). *El lector literario*. Fondo de cultura económica.

- Cerillo, P., Larrañaga, E y Yubero, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores: la formación de hábitos lectores como procesos de aprendizaje*. Universidad de Castilla- La Mancha.
- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, lenguaje y educación*, 3(9), 21-31.
- Colomer, T. (1996). La evolución de la enseñanza literaria. *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*, 8(1), 127-171.
- Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. *Lectura y vida*, 22 (1), 6-23.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela*. Fondo de cultura Económica.
- Condemarín, M. (1987). *El programa de lectura silenciosa sostenida*. Andrés Bello.
- Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. McGraw-Hill.
- Cortez, K., Fuentes, V., Villablanca, I., y Guzmán, C. (2013). Creencias docentes de profesores ejemplares y su incidencia en las prácticas pedagógicas. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39(2), 97-113. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000200007>
- Cova, Y. (2004). La práctica de la lectura en voz alta en el hogar y en la escuela a favor de niños y niñas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 5(2), 53-66.
- Díaz Barriga, F., y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.
- Elizondo, A. (2002). *Metodología de la investigación contable*. Thomson.
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. [Una revisión de la investigación sobre las creencias y prácticas docentes]. *Educational research*. 38(1), 47-65. <http://dx.doi.org/10.1080/0013188960380104>
- Farías, L., y Montero, M. (2005). De la transcripción y otros aspectos artesanales de la investigación cualitativa. *International Journal of Qualitative Methods*, 4(1), 53-68.

- Fernández, M. (1995). *Análisis y descripción de puestos de trabajo*. Diaz de Santos.
- Fittipaldi, M., y Munita, F. (2019). El mapa y la brújula: reflexiones en torno al rol del docente como recomendador y prescriptor de lecturas. *BiD*. <https://dx.doi.org/10.1344/BiD2019.42.8>
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa* (Vol. 1). Ediciones Morata.
- Flores, R., Lebrija, A., y Trejos, M. (2010). El papel del maestro, el papel del alumno: un estudio sobre las creencias e implicaciones en la docencia de los profesores de matemáticas en Panamá. *Educación matemática*, 22(1), 31-55.
- Garriz, A. (2014). Creencias de los profesores, su importancia y cómo obtenerlas. *Educación química*, 25(2), 88-92. [https://doi.org/10.1016/S0187-893X\(14\)70529-4](https://doi.org/10.1016/S0187-893X(14)70529-4)
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- González, M. (2016). *El desarrollo de la competencia literaria en los adolescentes a través del Premio Andalucía Joven de Poesía (2001-2010)* [Tesis doctoral, Universidad de Huelva]. <http://hdl.handle.net/10272/12240>
- Gordillo, A., y del Pilar, M. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Actualidades pedagógicas*, (53), 95-107.
- Guerrero, P., y López, A. (1993). La didáctica de la lengua y la literatura y su enseñanza. *Rvta. Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. (18), 21-27.
- Granado, C y Puig, M. (2014). ¿Qué leen los futuros maestros y maestras? Un estudio del docente como sujeto lector a través de los títulos de libros que evocan. *Ocnos*, 11, 93- 112. <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/441>
- Hauy, M. E. (2014). Lectura literaria: aportes para una didáctica de la literatura. *Zona próxima*, (20), 22-34. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85331022003>

- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, L. (2014). *Metodología de la investigación*. McGRAW-HILL Education.
- Ibáñez, J. (2015). *Métodos, técnicas e instrumentos de la investigación criminológica*. DYKINSON.
- Kvale, S. (2011). *La entrevista en investigación cualitativa*. MORATA.
- Lamas, F. (2017). Poesía en la escuela: los maestros, sus lecturas y sus creencias. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 10(4), 32-48. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.699>
- Lluch, G., y Zayas, F. (2015). *Leer en el centro escolar. El plan de lectura*. Octaedro.
- Lomas, C. (2001). Enseñar Lengua y Literatura para aprender a comunicar (se). *La educación lingüística y literaria en secundaria*, 21-34.
- Margallo, A. M. (2012). El reto de elaborar un corpus para la formación literaria de adolescentes reticentes a la lectura. *ANILLJ*, 10, 69-85. <https://revistas.uvigo.es/index.php/AILLJ/article/view/888>
- Margallo, A. M. (2013). Cuestiones metodológicas en torno a la investigación de las respuestas lectoras a álbumes ilustrados. *Cultura y Educación*, 25(4), 467–478. <https://doi.org/10.1174/113564013808906780>
- Martín-Barbero, J., y Lluch, G. (2011). *Proyecto Lectura, escritura y desarrollo en la sociedad de la información*. CERLLAC-UNESCO.
- Mendoza, A. (2006). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Biblioteca Virtual Universal.
- Mendoza, A. (2010). Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria. *Universidad de Barcelona*.
- Milicic, N., Rosas, R., Scharager, J., García, M., y Godoy, C. (2008). Diseño, Construcción y Evaluación de una Pauta de Observación de Videos para Evaluar Calidad del Desempeño

Docente. *Psykhē* (Santiago), 17(2), 79-90. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282008000200007>

Ministerio de Educación. (2019). *Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria*.

<https://educacion.gob.ec/curriculo-bgu/>

Monroy, J., y Gómez, B. (2009). Comprensión lectora. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 6(16), 37-42.

Moreno, J., Ayala, R., Díaz, J., y Vásquez, C. (2010). Prácticas lectoras: comprensión y evaluación. Tendencias, estado y proyecciones. *Forma y función*, 23(1), 145-175.

Munita, F. (2013). Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*.

<https://hdl.handle.net/11162/213089>

Munita, F. (2014). *El mediador escolar de lectura literaria Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistemas de creencias y trayectorias personales de lectura* [Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona].

Munita, F. (2016). Prácticas didácticas, creencias y hábitos lectores del profesor en una escuela exitosa en la promoción lectora. *Ocnos: revista de estudios sobre lectura*.

doi:10.18239/ocnos_2016.15.2.1140

Munita, F. (2017a). La didáctica de la literatura: hacia una consolidación del campo. *I Educação e Pesquisa*, 43(2), 1-14. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201612151751>

Munita, F. (2017b). El sujeto lector didáctico: “lectores que enseñan y profesores que leen”.

Álabe, (17), 1-19. <https://doi.org/10.15645/Alabe2018.17.2>

Munita, F. (2021). *Hacer de la lectura una experiencia. Reflexiones sobre mediación y formación de lectores*. Biblioteca Nacional del Perú.



- Munita, F., y Pérez, M. (2013). “Controlar las lecturas literarias: Un estudio de casos sobre la evaluación en el Plan de Lectura Complementaria de Educación Básica. *Estudios pedagógicos*, 39 (1), 179-198. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100011>
- Muñoz, C., Lobos, C., y Valenzuela, J. (2020). Disociaciones entre discurso prácticas y lectoras en futuros profesores: Pistas para la formación docente. *Revista Fuentes*, 22 (2), 203-211. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2020.v22.i2.07>
- Núñez, G. (2016). Modelos de educación literaria en el moderno sistema escolar. *Lenguaje Y Textos*, (43), 23–32. <https://doi.org/10.4995/lyt.2016.5824>
- Pajares, F. (1992). Teachers’ beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct, *Review of Educational Research*, 62(3), 307-33. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Perella, M. (2017). *La mejora del hábito lector a través de la tutoría entre iguales en 3 de Eso y 1 de Bachillerato* [Trabajo de fin de máster, Universidad internacional de la Rioja]. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/6045>
- Pulido, M. (2015). Ceremonial y protocolo: métodos y técnicas de investigación científica.
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de conversación, de discurso y de documentos en investigación cualitativa* (Vol. 7). Ediciones Morata.
- Sánchez, A. (2020). *Educación literaria para el fortalecimiento del hábito lector y gusto por la lectura literaria en adolescentes: propuesta de plan estratégico* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica Del Ecuador]. <http://repositorio.puce.edu.ec:80/xmlui/handle/22000/18488>
- Santiustre, V., y López, C. (2005). Nuevos aportes a la intervención en las dificultades de lectura. *Universitas Psychologica*, 4(1), 13-22.
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Editorial Graó.

- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, 2012, 59, 43-61.
- Solís, C. (2015). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios: Revisión de algunos estudios. *Propósitos y representaciones*, 3(2), 227-260.
<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n2.83>
- Tébar, L. (2003). *El perfil del profesor mediador*. Aula XXI
- Truneanu, V. (2005). Análisis de los textos escolares para la enseñanza de la literatura en Educación Media Diversificada. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, (46), 102-123. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31004605>
- Trujillo, F. (2010). Prácticas de lectura literaria en aulas de secundaria. *Lectura y Vida*, 31 (1), 28-38.
- Usó, L. (2007). *Creencias de los profesores de E/LE sobre la enseñanza/aprendizaje de la pronunciación*. [Tesis de doctorado, Universidad de Barcelona].
- Vargas Murillo, G. (2017). Recursos educativos didácticos en el proceso enseñanza aprendizaje. *Cuadernos hospital de clínicas*, 58(1), 68-74.
- Vesga, G., y Falh, M. (2016). Creencias epistemológicas de matemáticas acerca de la matemática, su enseñanza y su relación con la práctica docente. *Revista Papeles*, 8(16), 11-25.
- Vesga, G., y Losada, M. (2018). Creencias epistemológicas de docentes de matemáticas en formación y en ejercicio sobre las matemáticas, su enseñanza y aprendizaje. *Revista Colombiana de Educación*, (74), 243-267.

11. Anexos

El presente capítulo se construye de evidencias como: las fichas de observación llenas, la transcripción de entrevistas, documentos que evidencian los permisos para la recolección de datos, entre otros. Cabe recalcar que en la transcripción de las entrevistas se han desarrollado ediciones que omiten sonidos que no interfieren en el valor de las creencias de los docentes.

Anexo 1. Autorización del rector para ingresar a la institución

  Universidad Nacional de Loja

Facultad de la Educación, el Arte y la Comunicación

Carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura

Loja, 28 de abril de 2022

Dr. Galo Guaicha Mg. Sc.

RECTOR DEL COLEGIO DE BACHILLERATO "27 DE FEBRERO"


Presente. –

Yo, **Marlin Mabel Ochoa Guaman**, con C.I: **1104822646**, estudiante de VIII ciclo de la Carrera de Pedagogía de la Lengua y Literatura, de la Facultad de la Educación, el Arte y la Comunicación de la Universidad Nacional de Loja, periodo académico Abril-Septiembre 2022, por medio de la presente, me es grato dirigirme a usted para saludarle y desearle éxitos en sus importantes funciones, y a su vez, solicitarle muy comedidamente lo siguiente:

Autorización para obtener la información necesaria con la finalidad de desarrollar un proyecto de investigación con fines de titulación referente al tema: **El docente como mediador lecto-literario: Una mirada a sus creencias y prácticas didácticas en el quehacer de la educación literaria**, para su efecto apelo a su colaboración para que se me designe 5 maestros del área de lengua y literatura enseñantes en niveles de EGB superior y en Bachillerato, con los cuales se prevé trabajar en observaciones de clases y entrevistas individualizadas.

Por la favorable atención que se digna dar a la presente, le antelo mis sinceros agradecimientos.


Atentamente,




Marlin Mabel Ochoa Guaman
Estudiante

*Aubriada
28/04/2022*

Recibido por



Dr. Galo Guaicha Mg. Sc



Rec. Colegio de Bachillerato 27 de Febrero

Anexo 2 Oficios de consentimiento informado a los docentes



UNL

Universidad
Nacional
de Loja

Facultad
de la Educación,
el Arte y la Comunicación

Carrera de
Pedagogía de la
Lengua y la Literatura

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Loja, 23 de junio del 2022

Estimado/a docente, la presente entrevista y observación no participante de aula tiene como fin recoger información de carácter investigativo para el proyecto de titulación: **El docente como mediador lecto-literario: Una mirada a sus creencias y prácticas didácticas en el quehacer de la educación literaria** cuyo objetivo es analizar las creencias y prácticas didácticas en torno al proceso de enseñanza aprendizaje de la literatura en los docentes del área de lengua y literatura del Colegio de Bachillerato 27 de febrero.

Durante el acceso a la observación no participante se tomará notas del desarrollo de la clase en una ficha y en la entrevista se procederá a grabar el diálogo con la finalidad de transcribir los datos para sistematizar los resultados encontrados. Los datos que se recojan de la institución se los manejará respetando la confidencialidad de los participantes. La entrevista estará dirigida por la investigadora Marlin Ochoa, estudiante del octavo ciclo de la carrera de Pedagogía de la Lengua y Literatura de la Universidad Nacional de Loja.

Yo, ... con cédula de identidad Nro. 1104520711 expreso que se me ha explicado sobre el proyecto investigativo, **El docente como mediador lecto-literario: Una mirada a sus creencias y prácticas didácticas en el quehacer de la educación literaria** y que la información que se obtenga de las entrevistas y observación de aula se las empleará de forma académica para analizar las creencias y prácticas didácticas en torno al proceso de enseñanza aprendizaje de la literatura en los docentes del área de lengua y literatura dentro de la institución antes mencionada. Por lo tanto, acepto de forma voluntaria y declaro estar informada/o sobre los datos que aporte serán manejados respetando la confidencialidad de sus participantes.

Firma de consentimiento
del docente participante de la investigación

Firma de la investigadora



UNL

Universidad
Nacional
de Loja

Facultad
de la Educación,
el Arte y la Comunicación

Carrera de
Pedagogía de la
Lengua y la Literatura

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Loja, 23 de junio del 2022

Estimado/a docente, la presente entrevista y observación no participante de aula tiene como fin recoger información de carácter investigativo para el proyecto de titulación: **El docente como mediador lecto-literario: Una mirada a sus creencias y prácticas didácticas en el quehacer de la educación literaria** cuyo objetivo es analizar las creencias y prácticas didácticas en torno al proceso de enseñanza aprendizaje de la literatura en los docentes del área de lengua y literatura del Colegio de Bachillerato 27 de febrero.

Durante el acceso a la observación no participante se tomará notas del desarrollo de la clase en una ficha y en la entrevista se procederá a grabar el diálogo con la finalidad de transcribir los datos para sistematizar los resultados encontrados. Los datos que se recojan de la institución se los manejará respetando la confidencialidad de los participantes. La entrevista estará dirigida por la investigadora Marlin Ochoa, estudiante del octavo ciclo de la carrera de Pedagogía de la Lengua y Literatura de la Universidad Nacional de Loja.

Yo, [REDACTED], con cédula de identidad Nro. 1103101802, expreso que se me ha explicado sobre el proyecto investigativo, **El docente como mediador lecto-literario: Una mirada a sus creencias y prácticas didácticas en el quehacer de la educación literaria** y que la información que se obtenga de las entrevistas y observación de aula se las empleará de forma académica para analizar las creencias y prácticas didácticas en torno al proceso de enseñanza aprendizaje de la literatura en los docentes del área de lengua y literatura dentro de la institución antes mencionada. Por lo tanto, acepto de forma voluntaria y declaro estar informada/o sobre los datos que aporte serán manejados respetando la confidencialidad de sus participantes.

.....
**Firma de consentimiento
del docente participante de la investigación**

.....
Firma de la investigadora



UNL

Universidad Nacional de Loja

Facultad de la Educación, el Arte y la Comunicación


Carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Loja, 23 de junio del 2022

Estimado/a docente, la presente entrevista y observación no participante de aula tiene como fin recoger información de carácter investigativo para el proyecto de titulación: **El docente como mediador lecto-literario: Una mirada a sus creencias y prácticas didácticas en el quehacer de la educación literaria** cuyo objetivo es analizar las creencias y prácticas didácticas en torno al proceso de enseñanza aprendizaje de la literatura en los docentes del área de lengua y literatura del Colegio de Bachillerato 27 de febrero.

Durante el acceso a la observación no participante se tomará notas del desarrolló de la clase en una ficha y en la entrevista se procederá a grabar el diálogo con la finalidad de transcribir los datos para sistematizar los resultados encontrados. Los datos que se recojan de la institución se los manejará respetando la confidencialidad de los participantes. La entrevista estará dirigida por la investigadora Marlin Ochoa, estudiante del octavo ciclo de la carrera de Pedagogía de la Lengua y Literatura de la Universidad Nacional de Loja.

Yo,  con cédula de identidad Nro. 1104288951 expreso que se me ha explicado sobre el proyecto investigativo, **El docente como mediador lecto-literario: Una mirada a sus creencias y prácticas didácticas en el quehacer de la educación literaria** y que la información que se obtenga de las entrevistas y observación de aula se las empleará de forma académica para analizar las creencias y prácticas didácticas en torno al proceso de enseñanza aprendizaje de la literatura en los docentes del área de lengua y literatura dentro de la institución antes mencionada. Por lo tanto, acepto de forma voluntaria y declaro estar informada/o sobre los datos que aporte serán manejados respetando la confidencialidad de sus participantes.

Firma de consentimiento del docente participante de la investigación

Firma de la investigadora

Anexo 3. Fichas de observación llenas

Tabla 5. Ficha de observación llena 1

Datos generales

Nombre de la institución educativa	“Colegio 27 de Febrero”
Docente	Norma (seudónimo)
Curso	Tercero “B”
Fecha	16 de mayo del 2022
Tiempo	2 periodos

Pautas de observación

Categorías		Indicadores		Descripción
Etapas del proceso lector	Prelectura	Si	No X	<p>-No se observó una etapa clara que permita activas los saberes previos de los docentes sobre la lectura.</p> <p>- La docente inició saludando a los estudiantes, seguidamente registró la asistencia y procedió a dar indicaciones acerca de una evaluación que iba a desarrollar sobre el primer y segundo capítulo de la obra <i>Demian</i> de Hermann Hesse. Las indicaciones fueron que saquen una hoja A4 a cuadros, para desarrollar la evaluación de los dos primeros capítulos de la obra. También solicitó guardar la obra a los discentes que la tenían sobre la mesa para iniciar con la evaluación. Luego señaló que tenían un tiempo de 40 minutos para rendir la prueba.</p>
	Lectura	X		

				ellos ir a pedir en otro curso que estaban leyendo la misma novela, tres textos, para que no se queden sin leer.
	Poslectura		X	No se observó
Estrategias de mediación lectora	Genera espacios de discusión literaria		X	No se observó
	Genera espacios de lectura obligatoria guiada		X	No se observó
	Genera espacios de producción de textos literarios		X	No se observó
	Genera lectura repetida		X	No se observó
	Genera lectura silenciosa	X		Luego de que todos los estudiantes tuvieran la obra, la docente, solicitó que se concentren y hagan lectura silenciosa.

	Trabaja con talleres literarios		X	No se observó
	Evalúa las prácticas lectoras de los discentes	X		<p>-Aplicó una evaluación escrita, las preguntas fueron:</p> <p><i>Preguntas para el capítulo I:</i></p> <p>Describe el escenario que se presenta en el capítulo I</p> <p>Describe a un personaje del capítulo I que te llamó la atención</p> <p>¿Cuándo empieza la historia del protagonista, cuántos años tenía?</p> <p>¿Quién es Franz Kromer?</p> <p>¿Cuánto dinero le pide Franz Kromer a Sinclair a cambio de que no cuente el supuesto hurto de las manzanas?</p> <p><i>Preguntas para el capítulo II:</i></p> <p>¿Dónde conoce Sinclair a Max Demian?</p> <p>¿Quién era Max Demian?</p> <p>Sobre qué personaje bíblico conversan Max Demian y Emilio Sinclair en el capítulo II</p> <p>¿Cómo logro la admiración Max Demian de sus compañeros?</p> <p>¿Por qué Demian representa para Sinclair el “mundo oscuro”?</p>
	Utiliza el libro de lengua y literatura que otorga el Ministerio de Educación		X	No se observó

	Otras lecturas	X		Se observó como material de lectura la obra <i>Demian</i> de Hermann Hesse
Observaciones generales	<p>-Al finalizar los dos periodos la docente les indicó a los estudiantes que debían continuar con la lectura en sus casas. También señaló que no iba a haber recuperación de notas en las evaluaciones que se haga sobre las lecturas. Finalmente indicó que la siguiente semana evaluaría la lectura de los dos siguientes capítulos.</p> <p>-Durante el desarrollo de la lectura silenciosa se observó que un gran número de estudiantes no siguieron la indicación de la docente de leer de forma silenciosa, se pusieron a conversar entre ellos durante todo el periodo. La docente solicitó hacer silencio y continuar con la lectura, sin embargo, los discentes continuaron en sus diálogos.</p>			

Tabla 6. Ficha de observación llena 2

Datos personales

Nombre de la institución educativa	“Colegio 27 de Febrero”
Docente	Norma (seudónimo)
Curso	Segundo “B”
Fecha	16 de mayo del 2022
Tiempo	1 periodo de 40 minutos

Pautas de observación

Categorías		Indicadores		Descripción
	Prelectura	Si	No	

Etapas del proceso lector			X	-No se observó una etapa clara de activación de saberes de los estudiantes que les permite implicarse en la lectura. - La docente saludó a los estudiantes, registró asistencia y procedió a dar indicaciones para la clase. Preguntó a los discentes que cómo les había ido con la lectura del tercer capítulo de la obra <i>Demian</i> de Herman Hesse, algunos comentaron que habían olvidado leerlo. Luego la docente solicitó sacar la obra para leer el tercer capítulo para que puedan prepararse para la evaluación.
	Lectura	X		Se desarrolló la lectura de forma silenciosa.
	Poslectura		X	No se observó
Estrategias de mediación lectora	Genera espacios de discusión literaria		X	No se observó
	Genera espacios de lectura obligatoria guiada		X	No se observó
	Genera espacios de producción de textos literarios		X	No se observó

	Genera lectura repetida		X	No se observó
	Genera lectura silenciosa	X		Luego de dar indicaciones para la clase, la docente, solicitó a los estudiantes sacar su texto, concentrarse y hacer lectura silenciosa.
	Trabaja con talleres literarios		X	No se observó
	Evalúa las prácticas lectoras de los discente		X	No se observó
Recursos de mediación lectora	Utiliza el libro de lengua y literatura que otorga el Ministerio de Educación		X	No se observó

	Propone otros textos aparte de las lecturas integradas en el texto de lengua y literatura	X		Trabajó con la obra <i>Demian</i> de Hermann Hesse
	Otros		X	
Observaciones generales	<p>-Se observó que la indicación de hacer lectura silenciosa no tiende a desarrollarse, algunos estudiantes abandonan la actividad por el celular o por conversaciones sobre su cotidianidad.</p> <p>-Para finalizar la clase la docente indicó a los estudiantes que debían estudiar para la evaluación de las lecturas, ya que, no había recuperación.</p>			

Tabla 7. Ficha de observación llena

Datos generales

Nombre de la institución educativa	“Colegio 27 de Febrero”
Docente	Lidia (seudónimo)
Curso	Décimo “D”
Fecha	21 de mayo del 2022
Tiempo	1 periodo

Pautas de observación

Categorías		Indicadores		Descripción
Etapas del proceso lector	Prelectura	Si	No	<p>-La docente saludo a sus estudiantes, seguidamente registró asistencia y procedió a indicar que el tema de la sesión iba a estar direccionado a la lectura, ya que, le importaba que tuvieran una buena comprensión lectora, para que en los siguientes niveles de educación pudiesen leer obras más extensas y comprender lo que leen.</p> <p>-Preguntó a los estudiantes qué diferencia podían encontrar entre los términos texto y contexto, una estudiante mencionó que el texto podría ser la obra en sí y el contexto el ambiente que se presenta en la obra, la docente señaló que estaba bien.</p> <p>- La docente preguntó a sus estudiantes si habían leído alguna vez la obra de Juan León Mera <i>Cumandá</i>, los estudiantes respondieron que no, entonces la maestra indicó que daría un resumen sobre la obra considerando el tiempo de la clase, para entender mejor los términos de texto y contexto.</p> <p>- Seguidamente la docente preguntó qué les había parecido el resumen de la obra, a lo cual algunos estudiantes respondieron que estaba interesante y que les había llamado la atención leerla. También refirió que esta obra de Mera de cierta forma podría tener alguna relación con la de William Shakespeare <i>Romeo y Julieta</i> por el amor no correspondido que llevaba a sufrir desgracias a los protagonistas.</p> <p>-Previo a la lectura del micro cuento <i>La oveja negra</i> Augusto Monterroso, la docente preguntó a los estudiantes qué significado le daban ellos al título, ¿de qué podría tratar la lectura? En respuesta, algunos estudiantes lo asociaron con</p>
		X		

			<p>algunos modismos como el que una oveja negra se utilizaba para referirse a alguien diferente en la familia.</p> <p>- También solicitó a los discentes sacar resaltadores para que subrayen palabras que no conozcan.</p>
	Lectura	X	Trabajó con lectura obligatoria guiada
	Poslectura		Terminada la relectura la docente preguntó a los estudiantes qué habían entendido de la lectura, a qué podría estar haciendo referencia Monterroso con la oveja negra, adicionalmente, preguntó si se trataba de una oveja negra común de rebaño, dos estudiantes respondieron que no, que ellos interpretaban que la oveja negra a la que se refiere Augusto Monterroso podría ser a las persecuciones políticas, así como a los intelectuales que durante su época fueron silenciados por oponerse a ideologías políticas.
Estrategias de mediación lectora	Genera espacios de discusión literaria	X	Trabaja con preguntas sobre qué interpretación los estudiantes le dieron al microrrelato.
	Genera espacios de lectura obligatoria guiada	X	<p>-Solicitó la lectura en voz alta del tema: texto y contexto, mientras los demás estudiantes debían seguir la lectura en sus textos. Una vez que terminó el estudiante con la lectura, la docente, explicó a qué aludían los términos.</p> <p>-La docente solicitó a los estudiantes ubicarse en la página 198 del texto de lengua y literatura, para trabajar con la lectura <i>La oveja negra</i> de Augusto Monterroso.</p>

				- La docente nominó a un estudiante para que empiece con la lectura, mientras los demás debían seguirla en sus textos.
	Genera espacios de producción de textos literarios		X	No se observó
	Genera lectura repetida	X		Al finalizar la primera lectura del micro cuento, la docente solicitó a un nuevo estudiante volver a releer el texto.
	Genera lectura silenciosa		X	No se observó
	Trabaja con talleres literarios		X	No se observó

	Evalúa las prácticas lectoras de los discentes		X	No se observó
Recursos de mediación lectora	Utiliza el libro de lengua y literatura que otorga el Ministerio de Educación	X		Trabaja con las lecturas integradas en el texto escolar.
	Propone otros textos aparte de las lecturas integradas en el texto de lengua y literatura		X	No se observó
	Otros	Pizarras y marcadores		

Observaciones generales	Para finalizar la clase la docente dio indicaciones de consultar la biografía de Ernesto Sábato y sus obras más importantes para abordar en la siguiente clase una lectura de autoría de este escritor.
-------------------------	---

Tabla 8. Ficha de observación llena 4

Datos generales

Nombre de la institución educativa	“Colegio 27 de Febrero”
Docente	Lidia (seudónimo)
Curso	Décimo “E”
Fecha	24 de mayo del 2022
Tiempo	2 periodos

Pautas de observación

Categorías		Indicadores		Descripción
Etapas del proceso lector	Prelectura	Si	No	1er periodo
		X		-La docente inició la clase saludando a los estudiantes, luego indicó que si alguien tenía trabajos atrasados los presenten, la nota sería sobre 7. También mencionó que la consulta enviada sobre el poema <i>Quejas</i> de Dolores Cacuango la revisaría al final de la clase. Luego mencionó que era importante memorizarlo como a los otros poemas que habían trabajado en clases anteriores.

			<p>- Luego, la docente, preguntó que quién era el autor del <i>poema XX</i>, los estudiantes respondieron Pablo Neruda.</p> <p>- La docente manifestó que en la clase anterior les había solicitado que lo memoricen al poema por lo que solicitó guardar la consulta para recitar el poema.</p> <p>- Recitaron los estudiantes en conjunto con la docente el poema en voz alta.</p> <p>-Luego, la maestra, solicitó a los estudiantes sacar el texto de lengua y literatura que otorga el Ministerio de Educación y ubicarse en la página 190.</p> <p>- Seguidamente la maestra mencionó que el tema de la clase sería <i>El cuento contemporáneo latinoamericano</i>. Luego la docente indicó que la diferencia entre los escritores contemporáneos y los clásicos era la perspectiva y el estilo que tenían para escribir literatura.</p> <p>- Luego la docente solicitó a los estudiantes ubicarse en el cuento <i>Los Merengues</i> de Julio Ramón Ribeyro.</p> <p>-La docente preguntó a los discentes si habían leído algo de Julio Ramón Ribeyro, los estudiantes contestaron que no. La maestra indicó como tarea consultar la biografía y obras más importantes para la siguiente clase.</p> <p>- Luego la docente preguntó a los estudiantes ¿qué significa para ustedes los merengues? Algunos estudiantes respondieron que era un género musical. La docente señaló que era correcto e indicó que miraran la imagen del cuento y deduzcan a partir de ella qué significado tendrían los merengues en la lectura. Una estudiante respondió que podría tratarse de la crema de los pasteles. La docente señaló que era correcto.</p>
--	--	--	---

				- Solicitó sacar resaltadores para que subrayen las palabras que no conocían.
	Lectura	X		Trabaja con la lectura obligatoria guiada.
	Poslectura	X		<p>-Luego de la lectura, la docente hizo las siguientes preguntas:</p> <p>¿Cuál era el nombre del niño?</p> <p>¿Estuvo bien lo que hizo el niño con el dinero de su madre?</p> <p>-Seguidamente la docente preguntó a los estudiantes ¿Cómo se hubieran sentido ustedes en el lugar del niño? También preguntó ¿Cuál era el mensaje del cuento? ¿Qué tal les pareció la lectura?</p> <p>- Luego de que los estudiantes respondieran, la docente, manifestó que era una lectura bonita que dejaba ver la importancia de valores como la honestidad y el respeto hacia los demás.</p>
Estrategias de mediación lectora	Genera espacios de discusión literaria		X	No se observó

	Genera espacios de lectura obligatoria guiada	X		<p>-La docente indicó a un estudiante que empiece con la lectura. En este proceso, a medida que la lectura iba avanzando, la docente solicitaba a otro estudiante que continúe con la lectura y también solicitaba hacer pausas para subrayar palabras o ideas importantes que aparecían en el texto.</p> <p>- En el transcurso de la lectura una estudiante preguntó ¿qué significa querosene? La docente indicó que era un tipo de combustible que se utilizaba en lámparas de mecha.</p> <p>- Mientras los estudiantes continuaban con la lectura, la docente empezó a escribir en la pizarra las siguientes palabras: honestidad, discriminación y calaña.</p>
	Genera espacios de producción de textos literarios		X	No se observó
	Genera lectura repetida		X	No se observó
	Genera lectura silenciosa		X	No se observó
	Trabaja con talleres literarios	X		Luego de la lectura, la docente, indicó a los estudiantes ubicarse en el taller que se encontraba después de la lectura para desarrollarlo de forma oral. Solicitó a un estudiante empezar con la lectura de las preguntas en voz alta, se desarrolló dos preguntas y el resto quedaron inconclusas porque terminó el periodo.

	Evalúa las prácticas lectoras de los discentes		X	No se observó
Recursos de mediación lectora	Utiliza el libro de lengua y literatura que otorga el Ministerio de Educación	X		Trabaja con las lecturas integradas en el texto otorgado por el Ministerio de Educación.
	Propone otros textos aparte de las lecturas integradas en el texto de lengua y literatura	X		Trabaja con consultas sobre biografía y obras importantes de los autores que se estudian en el texto. También se observó la consulta de poemas.
	Otros	X		Pizarra y marcadores
Observaciones generales				

Tabla 9. Ficha llena 5

Datos generales

Nombre de la institución educativa	“Colegio 27 de Febrero”
Docente	Manuel (seudónimo)
Curso	Tercero “B”
Fecha	31 de mayo del 2022
Tiempo	1 periodo

Pautas de observación

Categorías		Indicadores		Descripción
Etapas del proceso lector	Prelectura	Si	No	<p>-El docente inició saludando a los estudiantes y registrando asistencia. Seguidamente mencionó que continuaría con las exposiciones pendientes, para ello solicitó a un grupo pasar al frente.</p> <p>- Los estudiantes presentaron su trabajo. Luego el docente les solicitó que se vuelvan a preparar porque el trabajo era insuficiente.</p> <p>-Luego el docente solicitó sacar el texto y ubicarse en el tema: textos expositivos</p> <p>-Preguntó a los estudiantes ¿qué es para ustedes un texto expositivo? Los estudiantes no respondieron entonces el docente mencionó que en la clase anterior habían estado revisando una lectura sobre las redes sociales. En esta lectura se había expuesto algunas ventajas y desventajas que podrían tener las redes sociales dependiendo de su uso, el docente mencionó que ese era un ejemplo de texto expositivo.</p>
		X		

	Lectura	X		<p>-El docente indicó a los estudiantes ubicarse en el tema los textos expositivos, en el libro de lengua y literatura otorgado por el Ministerio de Educación.</p> <p>- Trabaja con lectura obligatoria guiada.</p>
	Poslectura	X		<p>Concluidas las lecturas, el docente, indicó sacar una hoja y un lápiz. El profesor manifestó que él iba diciendo las preguntas y ellos debían contestarlas en sus hojas.</p>
Estrategias de mediación lectora	Genera espacios de discusión literaria		X	No se observó
	Genera espacios de lectura obligatoria guiada	X		<p>-Dio indicaciones a un estudiante de iniciar con la lectura en voz alta mientras los demás debían seguir la lectura de forma silenciosa desde sus textos.</p> <p>-A medida que se avanzaba con la lectura el docente fue dando correcciones al estudiante encargado de la lectura de cómo debía pronunciar las palabras.</p> <p>-Al finalizar cada párrafo, el docente solicitaba al estudiante encargado de la lectura hacer una pausa. En esta pausa el profesor fue preguntando a los estudiantes qué entendían de la lectura, sino contestaban él les explicaba.</p> <p>-Durante la lectura también solicito al estudiante encargado detenerse, el docente volvió a leer nuevamente el párrafo e indicó en dónde se encontraba la idea principal del texto. Solicitó a los discentes que la subrayen.</p>

	Genera espacios de producción de textos literarios		X	No se observó
	Genera lectura repetida	X		Luego de una primera lectura que hicieron los estudiantes al texto, el docente indicó volver a releerlo para que pudieran entender mejor la lectura.
	Genera lectura silenciosa		X	No se observó
	Trabaja con talleres literarios		X	No se observó
	Evalúa las prácticas lectoras de los discentes		X	No se observó
Recursos de mediación lectora	Utiliza el libro de lengua y literatura que otorga el Ministerio de Educación	X		Trabaja con los temas integrados en el texto de lengua y literatura

	Propone otros textos aparte de las lecturas integradas en el texto de lengua y literatura		X	No se observó
	Otros			Lápiz y hojas a cuadros
Observaciones generales				

Tabla 10. Ficha llena 6

Datos generales

Nombre de la institución educativa	“Colegio 27 de Febrero”
Docente	Manuel (seudónimo)
Curso	Tercero “B”
Fecha	06 de junio del 2022
Tiempo	2 periodos

Pautas de observación

Categorías		Indicadores		Descripción
	Prelectura	Si	No	

Etapas del proceso lector		X	<p>-El docente inició la clase saludando a los estudiantes y registrando asistencia. Seguidamente preguntó a sus estudiantes si habían logrado conseguir la novela <i>Doce cuentos de amor y una ballena</i> del escritor lojano Carlos Carrión. La mayoría de los estudiantes contestó que no, solo una estudiante había logrado conseguirla en digital y la había impreso. Entonces el docente le pidió que les presté a sus compañeros y le encargó al secretario ir a sacar copias para poder trabajar la lectura en clase.</p> <p>- Durante este tiempo el docente les dijo a los estudiantes que hagan la tabla de lecturas para trabajarla al finalizar con la actividad de leer al menos un cuento en la clase.</p> <p>-Una vez que volvió el estudiante con las copias, el docente les dijo a los estudiantes que se ubiquen en el cuento <i>Una música de amor</i>. Seguidamente preguntó a los estudiantes que qué les decía el título y de qué podría tratar el cuento. Algunos respondieron que sobre una historia de amor que se relaciona con una canción en especial.</p> <p>-El docente dijo que podría ser. Inició con la lectura en voz alta y dijo que los títulos de los cuentos estaban cambiados porque el cuerpo del texto le pertenecía a el cuento <i>La indeleble y reverenda ballena de Jonás</i>.</p>
	Lectura	X	Trabaja con la lectura obligatoria guiada.
	Poslectura	X	- El docente dijo que ya no había mucho tiempo para continuar con la lectura. Solicitó que señalen la parte en la que habían quedado para continuar en la siguiente clase.

				<p>-Luego procedió a hacer las siguientes preguntas a los estudiantes:</p> <p>¿A qué hora apareció la ballena?</p> <p>¿Cuál creen es la intención del autor de poner una ballena en Loja?</p> <p>¿Qué decía el primer párrafo?</p> <p>-Seguidamente el docente dijo que trabajen con la tabla de lectura, se fue acercando a cada uno de los estudiantes preguntándoles cómo iban avanzando. Finalmente les dijo a los estudiantes que dentro de lo posible consigan la obra para continuar con las lecturas.</p>
Estrategias de mediación lectora	Genera espacios de discusión literaria		X	No se observó
	Genera espacios de lectura obligatoria guiada	X		<p>-El docente inició con la lectura del texto mientras los estudiantes seguían desde su material de lectura.</p> <p>-Conforme avanzaba la lectura el docente les pedía a los estudiantes que se ubiquen en la zona geográfica en la que se hacía referencia en el cuento.</p> <p>-El docente señaló que había una similitud en la aparición de la ballena con el <i>Ahogado más hermoso del mundo</i> de Gabriel García Márquez.</p> <p>-Conforme avanzaba la lectura el docente iba haciendo un recuento de los sucesos que habían acontecido antes y después de que apareciera la ballena.</p> <p>- También le dio pasó a un estudiante para que el continúe con la lectura mientras los demás le seguían de forma silenciosa.</p>

	Genera espacios de producción de textos literarios		X	No se observó
	Genera lectura repetida		X	No se observó
	Genera lectura silenciosa		X	No se observó
	Trabaja con talleres literarios		X	No se observó
	Evalúa las prácticas lectoras de los discentes	X		Trabaja con las tablas de lectura, que se compone de los siguientes apartados: resumen, nombre de la obra, autor, interpretación o análisis.

Recursos de mediación lectora	Utiliza el libro de lengua y literatura que otorga el Ministerio de Educación		X	No se observó
	Propone otros textos aparte de las lecturas integradas en el texto de lengua y literatura	X		Trabaja con el texto <i>Doce cuentos de amor y una ballena</i> de Carlos Carrión.
	Otros			
Observaciones generales				

Anexo 4. Transcripción de las entrevistas

Nota: El texto en cursiva alude a los fragmentos utilizados para el análisis de las creencias de los docentes.

Entrevista a Manuel

¿Qué lugar ocupa la literatura en su vida cotidiana?

Bueno a la literatura yo creo *le dedico a la literatura dos o tres horas al día desde que tenía 19 años, prácticamente desde que empecé la universidad. Fíjese que desde ahí hasta ahora ya son casi 10 años que se ha mantenido ese espacio para la lectura literaria.* Si usted se fija la literatura ha sido parte de mi cotidianidad en todos los ámbitos de mi vida y sabe, yo creo que ha sido muy importante primero desde el punto de vista moral, creo que ha sido un impacto interesante porque cada que leía encontraba un sustento de comportamiento moral claro que además de este componente moral que la literatura ha incluido o me ha dado está el aprendizaje. Entonces es muy importante la literatura en mi vida por esos dos focos: primero por el componente moral y segundo por el aprendizaje que transmiten. Además de la literatura también hay otras lecturas creativas que yo también las considero dentro de la literatura como, por ejemplo, las revistas. Soy lector de revistas, me gustan las revistas clásicas, entonces es un componente moral y un componente de aprendizaje también que ha hecho parte de la literatura de mis libros.

¿Podría contarme cuáles son sus principales lecturas día a día, y lo que más le gusta leer?

Bueno la verdad es *que no soy muy selectivo en cuanto a la lectura, no las elijo ni acudo a bibliotecas. Yo creo que han sido los libros los que me han encontrado a mí, es decir, yo no tengo un escogimiento previo o un indicador de que me gusta o no me gusta, encuentro libros y a partir de eso voy descubriendo lecturas.* Por ejemplo, recuerdo una vez estaba en la universidad y había un señor que vendía libros de segunda mano, me parece que allí vi un libro que estaba un poco marginado de los demás entonces lo tomé y era *Las uvas de la ira* de John Steinbeck, lo leí y me encantó ese libro. Luego fue investigando un poco más, o sea a través del libro fui conociendo algunos escritores y no al revés. Los escritores no me han llevado a sus libros a sus obras, sino más bien empiezo por las obras y éstas me han conducido a descubrir otros géneros. Cuando cruzaba la maestría, de la misma manera en una tienda de gitanos, en un parque fui y encontré algo de un

escritor se llamaba Hermann Hesse que no lo conocía, fíjese no sabía de él, lo conocí a través de un libro que se llama *Narciso y Goldmundo*.

Desde su percepción ¿qué valor cree que tiene la lectura y la literatura en el desarrollo del ser humano? ¿Por qué?

En términos de didáctica, de educación o de instrucción en lectura creo que hay que corregir algo, se dice, por ejemplo, que la lectura es en sí una finalidad, es decir, desde el currículo se menciona que nosotros deberíamos organizar estrategias didácticas o metodologías con la finalidad de que el estudiante aprenda a leer. Hoy por hoy sabemos que la lectura es un acto complejo, complejísimo a veces hay 10 o 15 años de educación primaria y secundaria y sabemos que van a la universidad y aun no pueden desarrollar el aprendizaje. Me parece que este enfoque sobre la lectura está mal orientado, *la lectura no es una finalidad para la educación, sino una estrategia metodológica, un recurso didáctico para que las personas aprendamos a aprender.*

Categoría 2

¿Qué rol considera usted debería tener un mediador lector?

Le podría decir que es el rol guía, que el rol es que medie, el rol es que corrija, el rol es que revise. Hay diferentes roles, muchos, no le podría decir cuál es el único, pero creo que si hay uno que es muy importante y que creo podría ser el eje en todas las intervenciones que hace el docente, creo que es el rol de inductor, porque si uno logra que los estudiantes se interesen por la lectura y la literatura, creo es más fácil sobrellevar los procesos lectores. Además, creo yo o según mi punto de vista si el docente no encuentra metodologías concretas para que a través de la lectura los estudiantes puedan aprender sería muy difícil o complicado hacer los otros roles o que los estudiantes comprendan los procesos lectores y se logren los objetivos con la educación literaria.

¿Qué actividades realiza usted como mediador?

Las actividades las establezco de acuerdo a las necesidades de los grupos, pero casi siempre solemos iniciar desde la elección de lecturas a veces de forma individual o grupal. Para la lectura en clase se implementa distintas metodologías. Ellos leen a veces y yo también les leo. Luego de la lectura vienen trabajos de escritura que van en torno a él resumen siempre un poco para potenciar las ideas de personajes de sucesos o acciones más importantes durante la secuencia, la trama del

texto que leímos. Luego hacemos trabajos de forma individualizada casi no hacemos trabajos en grupo, siempre individualizo las tareas después de la lectura. Luego que hacemos esto obviamente pasamos por una etapa de las lecturas en donde hacemos revisión de tareas que las hago yo a veces no mucho tomando en cuenta la ortografía sino más bien contenido, el fondo y luego obviamente también cosas de forma que son interesantes como algunas propiedades textuales. Luego que hacemos eso devuelvo los trabajos normalmente me demoro una semana en revisar 35 trabajos luego los devuelvo. Una vez que los devuelvo vamos evaluando los resultados de forma general y luego iniciamos un nuevo proceso lector.

¿Cuáles considera son los principales objetivos que orientarían su trabajo con la literatura en sus prácticas didácticas?

Los objetivos están programados desde el currículo nacional, tienen que ver con la ubicación cronológica de autores y de escritores a nivel histórico, local y tradicional. Además, hay otros objetivos planteados como el fomento de la lectura a través de los procesos para que puedan las y los estudiantes aprender no solamente literatura sino otras disciplinas en las que ellos tienen que responder de forma crítica y reflexiva. Lo que le intento decir es que los objetivos también van en torno a ver la lectura como un proceso y no una finalidad, es lo que le he dicho anteriormente hay que cambiar la conceptualización de ver a la lectura como una finalidad.

¿Qué criterios y lectura utiliza para alcanzar esos objetivos?

Las propuestas de lectura siempre están vinculadas al comportamiento de los grupos y a los niveles de comprensión lectora, a la fama de los escritores y en cierto punto a las inclinaciones de los estudiantes, por ejemplo, en el último proceso lector que terminó la semana pasada habíamos elegido una colección de cuentos de Carlos Carrión que se llama *Doce cuentos de amor y una ballena*, los elegimos porque en todo el año no habíamos leído literatura que de alguna u otra forma podamos encontrar contextos y personajes mucho más locales contextualizados. Creo entonces uno de los factores para elegir lecturas son los contextos en los que fueron escritos. Otro de los factores también obviamente está la calidad lectora, la fama de los escritores, las inclinaciones de los estudiantes, las nuevas tendencias en producción literaria, también como son jóvenes casi no les interesa las lecturas clásicas, más bien nos vinculamos a las de carácter best Sellers, por ejemplo. También les interesa, yo me he dado cuenta, por ejemplo, la lectura que hable del tema de la sexualidad, imagino por la edad, entonces también tratamos de buscar algo parecido no tanto sádico, pero si lecturas que puedan descubrir en ella algún comportamiento sexual esto les interesa

mucho. Le diría entonces que nos definimos por contexto, por actualidad, por gusto es decir hay varios factores, no tengo yo una cosa definida que voy a un aula y digo bueno aquí vamos a estudiar este libro, sino que hay que ver los comportamientos, además sabe hay a unos que les gusta la lectura a otros no. Entonces los criterios están definidos por los comportamientos de los alumnos y por las necesidades que los docentes podamos identificar allí por eso prácticamente.

Categoría 3

Desde su perspectiva ¿cómo valora la educación la educación literaria que recibió en la escuela? ¿Por qué?

Bueno yo estude en una escuela rural, era una escuela unidocente en donde estábamos un solo grupo formado por estudiantes desde primero hasta sexto grado. Me acuerdo que trabajábamos con los clásicos de la época que eran *patito lee* y otros no recuerdo bien. Bueno lo que trabajábamos en lenguaje y comunicación fueron textos muy muy cortos que no eran literarios solamente nos vinculábamos digamos al desarrollo de la escritura desde el punto lingüístico nada más, es decir, gramática, morfosintaxis, adjetivos, sustantivos era muy poco de lectura literaria muy poco en la escuela. Sin embargo, en la casa creo que mis abuelos eran muy buenos lectores si a pesar de no tener bibliotecas habían conseguido libros entonces ahí este leí *María* y ahí, por ejemplo, la leí con gusto porque me la había encontrado por ahí nada más.

En el colegio la formación si fue un poco más, mucho más enfocada en el análisis literario, allí en el colegio por ejemplo estudiamos con un profesor muy interesante, era un profesor bueno que inspiraba, no era ni regular, ni excelente, era muy bueno que inspiraba, el señor Héctor se llamaba, entonces ahí leímos los clásicos griegos la mayoría de clásicos griegos que me acuerdo hasta ahora son: *La Ilíada*, *la Odisea*, *la celestina*. Allí la educación literaria estaba ligada a leernos a conocernos a vincularnos ese valor moral, al mensaje como le llamaba el profesor, no tanto digamos a los estilos ni mucho menos al lenguaje utilizado, ni a las figuras literarias, ni al retoricismo, sino como el profesor nos inducía por eso es muy importante la inducción a encontrar allí lo que él creía que teníamos que encontrar, que eran valores morales comportamientos, más bien aprendizajes para vivir que decía él. Por ejemplo, recuerdo que en un trimestre estudiamos, todo el trimestre estudiamos a Penélope, el comportamiento de Penélope y habíamos encontrado ahí valores correctos, correctísimos como: la fidelidad, la espera, no perder la paciencia, mantener

la cordura y también el valor de Ulises la valentía. Eso aprendíamos en el colegio como a resumir en pequeñas palabras que contenían valores axiológicos, fidelidad, valentía, astucia, por ejemplo.

El posgrado si ya fue un poco más fuerte porque claro ya por las lecturas que teníamos que trabajar y digamos fue un contexto en una universidad extranjera en donde la educación literaria la verdad es que si investiga mucho y son profesores de punta, creo que ahí yo ya me vinculé un poco más al análisis un poco más serio de la literatura, pero sin perder de lado el goce. Ahí aprendí a disfrutar a leer sin el compromiso de pensar que después de leer tenía que hacer algo eso.

¿Qué aspectos de la enseñanza de la literatura que recibió en su periodo escolar mantendría como docente, y cuáles eliminaría o cambiaría?

Lo que he tratado de mantener es el tema de la formación del lector literario, desde una metodología que se complementa con dos aristas: primero una lectura obligatoria guiada en la escuela acompañada de una lectura más vernácula. Esa metodología he tratado de mantenerla siempre con el enfoque de formar el lector literario desde la puesta en escena de estrategias como una lectura obligatoria guiada inducida por mí, calificada por mí y una lectura más libre, es decir, de interés de los estudiantes, o sea me interesa que lean los clásicos, pero también que lean lecturas de inclinaciones personales sin compromisos de hacer tareas, resúmenes u otras tareas sobre la lectura. Por otra parte, lo que yo dejaría también es ese pensamiento traducido en objetivos de aprender a leer porque sabemos que el proceso de lectura y también de escritura son procesos muy muy complejos, que no solamente dependen del desarrollo de una destreza, sino que usted sabe que la lectura y la escritura están ligados a la psicología, al contexto, a lo sociocultural, a lo sociolingüístico también, por lo tanto, es muy complejo y sería osado también que aprendan a leer. Eso también lo dejaría, es decir, intervenir el profesor para que aprendan a leer sino utilizar la lectura guiada por el profesor para que aprendan a generar aprendizajes eso dejaría.

¿Qué es para usted la educación literaria o cómo concibe a la didáctica de la literatura?

Ahora mismo si usted ha leído se podrá dar cuenta que no hay un consenso para decir esto es la educación literaria, porque es una línea nueva que busca consolidarse de acuerdo a las necesidades lectoras que tengan los estudiantes. Sin embargo, le podría decir que *la educación literaria es para mí la unión y desarrollo de distintas competencias o habilidades que permitan al estudiante*

entender lo que lee, evaluar las lecturas y crear argumentos que vayan en torno a demostrar sus conocimientos sobre lo que ha aprendido de la literatura.

¿Cuáles considera usted que son los objetivos de la educación literaria?

El objetivo de la educación literaria es el de formar lectores competentes. Claro que para poner en escena este objetivo tomaría un poco del currículo para poder orientar el análisis literario de las obras y lo que se propone en el marco de la educación literaria. Además, creo que en la educación literaria no debe descuidarse de la escritura creativa de textos literarios, entonces el segundo objetivo sería hacer una lectura vinculante, es decir, hacer literatura en contexto y que la lectura en contexto nos conduzca a desarrollar habilidades relacionadas con la formación de textos literarios.

¿Qué dificultades ha tenido en su experiencia relacionadas con la educación literaria?

Primero que no compren los libros, ese es un problema serio, no compran los libros hacemos una planificación, por ejemplo, en octavo hacemos un proceso de lector ya para vincular con un proceso de proyecto de química que tenía que ver con la elaboración de un perfume yo quise acompañar el proyecto con la lectura del perfume. Habíamos planificado en el proyecto seis leer *El perfume* más o menos con cincuenta estudiantes y resulta que teníamos tres semanas para leer y en los dos últimos días de la última semana eran cinco o seis estudiantes que recién compraban los libros porque me di cuenta que a esas alturas pedían los libros a sus compañeros, entonces es un impedimento bastante complejo porque a pesar de la insistencia mía no se pudo.

Luego dificultades de carácter ya que se pueden resolver en el aula. Yo creo que en si existe un poco la falta de compromiso por parte de los estudiantes y los padres de familia también para comprar los libros, de verdad que yo me he encontrado en el último año sobre todo este gran inconveniente y allí hay cosas manejables, el gusto por la lectura se puede manejar, avances de lectura se puede manejar, control de lectura se puede hacer, pero ya con actitudes relacionadas con el desinterés total a través de la no adquisición de los libros es un tema muy complejo y aquí radica otro problema que es el contexto económico de cada familia.

Categoría 4

¿Por qué motivos considera importante enseñar literatura?

Primero es muy importante la literatura como fuente de aprendizaje creo yo, como una fuente de formación e instrucción también, porque ahí podemos encontrar grandes ideas grandes acontecimientos, motivaciones, podemos encontrar historias interesantes que puedan de una u otra forma correlacionarse o ligarse a los objetivos de las o los estudiantes. Entonces creo que en la literatura hay un contenido vasto, enorme, de reconocimiento de tradición, de conocer un poco el pasado a través de la literatura, de proyectarse a través de la literatura de encontrar allí a lo mejor una personalidad. Algunas veces sirve como el lugar en donde los estudiantes pueden entenderse a sí mismos, donde puedan encontrar una lectura no sé personal. Entonces el objetivo es encontrar en la literatura digamos una fuente de conocimiento y que sirva esa fuente de conocimiento para la formación y para la instrucción también.

¿Qué habilidades, destrezas o competencias considera que debería tener el lector competente?

Para mí el lector literario competente es aquel que tiene la capacidad de trasladar esos contenidos, ese conocimiento del proceso lector a la cotidianidad a su vida que le sirva para algo. Yo por ejemplo, estoy en desacuerdo en este tipo de literatura de estudios literarios que se hace a partir de encontrar allí un valor moral sublime, exquisito, intangible, tácito que a veces es muy ambiguo para los estudiantes, yo creo que se debería tratar de encontrar cosas interesantes y que puedan servir y que puedan aportar a la construcción del carácter de la personalidad, de la inteligencia, de la toma de decisiones, yo creo esa es la finalidad que la educación literaria debería replantearse no sólo el hecho de estudiar el texto para conocer el texto, sino que el contenido del texto sea trasladado a un ser vivo completo que respira y que pueda servir.

Entrevista a Norma

Categoría 1

¿Qué lugar ocupa la literatura en su vida cotidiana?

La literatura para mí es el punto de partida sobre el conocimiento de cualquier asignatura, no necesariamente debo saber matemáticas y ser ilustrada, sino que yo debo saber leer, como les digo a mis estudiantes devorar libros para tener mucho más conocimiento. No solo es leer los textos que nos propone el currículo nacional, sino ir más allá, entonces es muy importante la literatura.

¿Podría contarme cuáles son sus principales lecturas día a día, y lo que más le gusta leer?

En literatura *me gustan las novelas de amor y también las de terror* y se podría decir que en cuanto a textos académicos leo ensayos. A veces llevo parte de estas propuestas a mis clases y también les pregunto a mis estudiantes que les gusta leer, a ellos normalmente les gusta mucho leer sobre la literatura actual de este siglo XXI la que está saliendo justo para ellos.

¿Cómo elige sus lecturas?

Las elijo por actualidad, que tengan algo de real e imaginario, no irnos a una novela contemporánea o clásica donde ya no se pueda marcar una relación de realidad, porque ya está totalmente pasada. Es decir, elijo lecturas del siglo XXI que les pueda ayudar a los estudiantes a contextualizar sus realidades como, por ejemplo, ahora la situación del machismo, si los estudiantes leen una obra en la que se haga referencia a este problema ellos pueden contextualizar la realidad del texto con la suya.

Desde su percepción ¿qué valor cree que tiene la lectura y la literatura en el desarrollo del ser humano? ¿Por qué?

Leer les ayuda a los estudiantes a poder hablar correctamente a comunicarse y hablar sin temor, les ayuda a mejorar su vocabulario por eso yo creo que es muy importante la lectura en esta disciplina y la literatura porque creo que se necesita de ambas para que los estudiantes puedan conocer su entorno, su diario vivir y su cultura.

Categoría 2

¿Qué rol considera usted debería tener un mediador lector?

Creo que sería la de un motivador porque como mediadores deberíamos motivar a la lectura, creo que ese es el papel fundamental de nosotros como mediadores. Hoy en día a los chicos no les gusta leer, se entretienen en los celulares entonces nosotros de cierta forma tenemos que inducirlos a leer.

¿Qué actividades realiza usted como mediador?

Normalmente, como todos no leen, lo que suelo hacer para socializar lecturas es un diálogo, un debate sobre la lectura y también evaluaciones escritas como proceso de avance lector y finalmente cuando se concluye el circuito lector se suele hacer un debate, pero ya al finalizar con la intención de que los chicos participen en la lectura.

¿Cuáles considera son los principales objetivos que orientarían su trabajo con la literatura en sus prácticas didácticas?

Yo creo que *los objetivos serían interpretar y analizar, para que los chicos al final puedan hacer ensayos argumentativos o comparativos*, puedan comparar información y aprender de los textos porque la literatura es eso aprender por medio de la lectura sobre la cultura, sobre distintos contextos que ellos pueden estar viviendo. Esperemos que lo logren porque eso también viene a depender de los cursos hay estudiantes que leen y otros que no leen.

¿Qué tipos de lecturas utiliza para alcanzar esos objetivos?

Las del currículo son lecturas obligatorias, aunque no tanto porque se habla de una flexibilidad. Entonces teniendo en cuenta esa flexibilidad que se propone en el currículo, uno como docente lleva las propuestas de lecturas y también les pregunto a los estudiantes, pero normalmente elijo las lecturas por actualidad, que tengan algo de real e imaginario porque si vamos a las lecturas del texto de lengua y literatura estas propuestas están caducas, no les llama la atención a los estudiantes porque no hacen referencia a su realidad. Le cuento que nosotros, los que estuvimos dentro de prácticas innovadoras teníamos una propuesta de leer 13 novelas literarias como programa, entonces de esa propuesta yo también fui tomando

¿Qué criterios usa para elegir las lecturas que le permitan a su vez alcanzar esos objetivos?

Como le dije anteriormente elijo las lecturas por actualidad, que les llame la atención a los chicos para que se interesen en leer, no escojo lecturas tan clásicas porque les aburre, no las leen porque creo que están lejanas a mostrarles un contexto con el que ellos puedan relacionarse.

Categoría 3

Desde su perspectiva ¿cómo valora la educación la educación literaria que recibió en la escuela? ¿Por qué?

Yo le diría que baja, solo se leían las lecturas propuestas en el texto del estudiante. En el colegio la experiencia fue igual solo nos limitábamos a leer los textos que venían en el libro. En la universidad ya cambió totalmente la experiencia porque ya venían no solo experiencias del docente sino también experiencias de los compañeros que motivaban a la lectura.

¿Qué aspectos de la enseñanza de la literatura que recibió en su periodo escolar mantendría como docente, y cuáles eliminaría o cambiaría?

Haber lo que cambiaría y lo que estoy haciendo es no utilizar el texto del estudiante, para mí *el texto del estudiante es un recurso que si es necesario se lo utiliza y sino no, es más las lecturas propuestas en estos textos están caducas, hay otros textos mucho más interesantes para los jóvenes que se puede traer.* Entonces para mí, el texto no es un recurso didáctico, eso cambiaría o ya lo estoy cambiando y dejaría talleres relacionados con obras literarias con cuentos cortos donde se los pueda trabajar en una clase tranquilamente, donde se los motive a leer porque es muy importante la lectura.

¿Qué es para usted la educación literaria o cómo concibe a la didáctica de la literatura?

La educación literaria para mí es devorar textos y de ellos aprender. Dicen que el mejor maestro de un alumno es un libro, entonces para mí la educación literaria es aprender de los libros.

¿Cuáles considera usted que son los objetivos de la educación literaria?

Creo que el objetivo de la educación literaria es formar estudiantes capaces de afrontar el mundo, lo que quiero decir es que, los estudiantes deben saber aprender a expresarse bien o sea las cuatro macrodestrezas del lenguaje.

¿Qué dificultades ha tenido en su experiencia relacionadas con la educación literaria?

A los estudiantes en su mayoría no les gusta la lectura, no tienen el gusto de leer, entonces si es un poco difícil enmarcarlos un poco en el camino de la lectura porque vienen de mundos totalmente diferentes, entonces al decirles o ubicarlos en un libro no les gusta y entonces al no gustarles todo es como que se tranca en el camino es un obstáculo en el camino. Lo que hago es utilizar lecturas más cortas, lecturas motivadoras porque las lecturas más largas hablemos de una obra literaria de 200 paginas dicen que es mucho, que parece que nunca lo van a terminar de leer, que les aburre demasiado entonces esas son las dificultades no de todos, pero si hablamos de un grupo de 20 y que a 5 no les guste leer es como que trancan el camino a mi como docente y no me dejan avanzar.

Categoría 4

¿Por qué motivos considera importante enseñar literatura?

Como le mencione anteriormente, lo que me gustaría que ellos aprendan es a leer más no el contenido del texto, sino que a ellos les interese por si solos la lectura, que me digan a futuro mire licenciada esta obra me estoy leyendo, es decir una lectura de forma autónoma, que ellos la elijan para que puedan comunicarse, puedan expresarse, puedan hablar bien porque ese es el talón de Aquiles.

¿Qué le interesaría que aprendan sus estudiantes con/ sobre la literatura?

A leer en primera instancia, creo que ese es el primer paso para el resto de procesos si ellos se interesan por la lectura su vocabulario va a crecer, sus conocimientos sobre distintos temas, y así yo creo que pueden mejorar su forma de comunicarse con los demás de su entorno.

¿Qué habilidades, destrezas o competencias considera que debería tener el lector competente?

Para mí el lector literario competente es aquel que puede analizar, interpretar, deducir, sacar un mensaje literario, realizar un ensayo no solo argumentativo sino también comparativo.

Entrevista a Lidia

¿Qué lugar ocupa la literatura en su vida cotidiana?

Yo creo que por el hecho de que soy docente de lengua y literatura leo de lunes a viernes para las clases que tengo con los estudiantes, pero también leo en mi casa en tiempos libres y hago uso de tecnología como, por ejemplo, los audiolibros. Es decir, leo la mitad de mi diario vivir y como siempre me ha gustado leer cuando tengo espacios libres en casa busco audiolibros hasta poder tener el libro en físico, entonces le podría decir que la lectura casi siempre está presente en mi vida y por el hecho de que es un arte le digo en números que más o menos ocuparía un 80 por ciento.

¿Podría contarme cuáles son sus principales lecturas día a día, y lo que más le gusta leer?

Si hablamos de lecturas literarias me gusta muchísimo leer novelas de todo género, no hay un orden es por cómo me las encuentre. A veces termino un libro y empiezo otro, en mis tiempos libres, por ejemplo, leo bastante y como le digo por el hecho de que soy profesora de literatura necesariamente debo conectarme con la lectura. Cuando necesito ver algo relacionado a una lectura busco

documentales o utilizo directamente el audiolibro, le cuento que a mí me encantan los audiolibros y siempre les dedico un espacio, mayormente si es para trabajar con mis alumnos.

¿Cómo elige sus lecturas?

Yo creo que no tengo un orden si un día me encuentro una novela que me interese la escucho en audiolibro y como le dije anteriormente ya cuando hay más espacio me doy el tiempo de buscar el libro en físico para leerlo.

Desde su percepción ¿qué valor cree que tiene la lectura y la literatura en el desarrollo del ser humano? ¿Por qué?

Yo creo que la literatura es muy importante en el desarrollo del ser humano. *Le podría decir que para mí la literatura va de la mano con todas las asignaturas, o sea, yo creo que leer les ayuda a los chicos a tener una mentalidad más abierta, a volar con la imaginación cuando leen los textos literarios.* Sin embargo, para lograr que los estudiantes lean creo que es necesario y muy importante que ellos aprendan esto de la comprensión lectora, que tengan inicialmente ese hábito de la buena lectura. Si usted va a las aulas se encuentra con la realidad de que a los estudiantes no les gusta leer entonces nosotros como docentes tenemos que motivarlos a que ellos lean, es decir, que aprendan esa práctica de la lectura. Lo ideal sería que ellos vengan desde casa ya con ese hábito lector para lograr en la escuela que vayan conociendo más libros y así cuando ya entren a los niveles de bachillerato o incluso a la universidad tengan conocimientos bastante amplios en lo que es la lectura y la literatura.

Categoría 2

¿Qué rol considera usted debería tener un mediador lector?

Pienso que sería el rol de un motivador, a los estudiantes no les gusta la lectura y uno como docente debe inculcarles a leer. Si nosotros como docentes no los motivamos a la lectura, vamos a la realidad y nos encontramos con estudiantes que no leen. Con mi experiencia que tengo como profesora hay veces que entro al aula y les pregunté a los chicos si han leído un texto que debieron tratarlo en cursos inferiores y me encuentro con que no y son estudiantes que ya están en bachillerato. Entonces yo creo que nosotros como docentes, como personas profesionales debemos inculcarles a los estudiantes el gusto por la lectura.

¿Qué actividades realiza usted como mediador?

Bueno hay que tener en cuenta que *los procesos siempre cambian, pero comúnmente siempre les explico lo que es leer, ellos deben saber el concepto de lectura. También envío lecturas para la casa porque me importa que ellos tengan una buena comprensión lectora.* Leer les hace ser personas cultas, conocedoras de tantas cosas y es precisamente lo que trato de hacer, de motivarlos hacia la lectura y si tienen posibilidades de comprar un libro que lo compren porque yo considero que la lectura es fundamental y primordial porque va de la mano de las otras materias.

¿Cuáles considera son los principales objetivos que orientarían su trabajo con la literatura en sus prácticas didácticas?

Bueno nosotros como docentes creamos un plan de contenidos sobre lo que vamos a enseñar, es decir, *los objetivos se programan desde una planificación, entonces el objetivo primordial sería conocer, interpretar e identificar todo lo que hay en una lectura y relacionar ese contexto de la lectura con otras lecturas.* Creo que todo esto iría de la mano con la comprensión lectora porque si no pueden comprender los estudiantes lo que han leído difícilmente podrán seguir y desarrollar las tareas que se envían a la casa no solo en mi asignatura sino también de otras áreas.

¿Qué tipos de lecturas utiliza para alcanzar esos objetivos?

Hablemos un poco de los que inician en octavo, noveno y décimo con ellos se trabaja lecturas inferenciales y cortas, por ejemplo, una leyenda un cuento, cuentos de terror, es decir, con lecturas que les vaya llamando la atención. Hay que dejar en claro que pueden leer cualquier tipo de lectura, pero hay que empezar con textos pequeños para que a ellos les vaya gustando leer. Si ya vamos al bachillerato ahí las lecturas tienen un carácter más profundo, ahí, por ejemplo, se leen novelas que puedan los estudiantes relacionar con sus sentimientos. Aquí también hay un punto importante usted se encuentra con la realidad de que a los estudiantes no les gusta la poesía y fíjese que están en una edad en donde ellos en teoría deberían estar con la mente plasmada en la poesía por los sentimientos y emociones que se vive por medio de estas lecturas. Entonces si vamos a leer novelas como le dije anteriormente, se leen novelas de autores ecuatorianos, universales en donde ellos encuentren una reflexión de cada libro y puedan interpretar y explicar lo que entendieron y aprendieron sobre la obra.

¿Qué criterios usa para elegir las lecturas que le permitan a su vez alcanzar esos objetivos?

Con los alumnos que vienen con una mentalidad débil respecto a la interpretación de un libro sea el caso de los de octavo, noveno y décimo, se leen cuentos, ya que, con la imaginación ellos van a volar, por ejemplo, con la lectura de *El gato negro* de Edgar Alan Poe. En bachillerato las lecturas tienen un grado mayor de dificultad, por ejemplo, hemos leído *El perfume* de Patrick Süskind y en esta lectura fuimos analizando con los estudiantes que a un protagonista le faltaba amor y el autor lo dice en el texto: nació en medio de la podredumbre, era todo muy sucio. Estos rasgos que se presentan en el texto los chicos de bachillerato lo van a interpretar mejor que los de octavo por eso es que cuando nosotros desarrollamos planificaciones vamos analizando qué lecturas leer con los que van iniciando y con los de niveles superiores. Entonces yo le diría que utilizo el nivel de comprensión lectora que tengan los estudiantes como criterio de selección de lecturas, por ejemplo, en octavo se trabaja con cuentos y leyendas porque son textos cortos y los estudiantes se interesan por la lectura, en el bachillerato con textos un poco más extensos. Le pongo un ejemplo, si leemos *El Quijote de la mancha* con los de bachillerato, mediante un comentario personal o reflexión vamos a encontrar aquí el valor de la amistad que se hace visible en Sancho que acompañó a su amigo pese a que estaba medio loco, entonces como son alumnos más grandes creo que podrían entender mejor la lectura. Si hablamos de *Romeo y Julieta* encontramos, por ejemplo, que es una historia en la que el autor la ha construido basándose en la vida real, o sea si usted revisa la biografía de este autor encontrará rasgos comunes con sus obras. Algo importante es que los estudiantes nunca deben olvidarse de leer la biografía del autor porque por lo general todos los autores escriben parte de su vida real en sus narraciones.

Categoría 3

Desde su perspectiva ¿cómo valora la educación la educación literaria que recibió en la escuela? ¿Por qué?

Yo soy muy grata con mis profesores por eso cuando yo escogí la carrera seguí literatura porque me gustaba. En la escuela en aquel entonces teníamos gramática no se veían lecturas con carácter crítico como tenemos ahora, entonces personalmente le diré que el gusto por la lectura nació desde mí. Yo encontraba libros y me los leía, por ejemplo, cuando estuve en tercer año de básica leí la novela *Baldomera* y esa obra estaba propuesta como lectura de primero de bachillerato, o sea lo que intento decirle es que en la escuela no me enseñaron mucho sobre lectura, sino que nació de mí el interés por leer.

¿Qué aspectos de la enseñanza de la literatura que recibió en su periodo escolar mantendría como docente, y cuáles eliminaría o cambiaría?

A mí me gusta que los estudiantes participen o sea que hablen, yo les digo a los chicos nuestra materia no es como la de matemática o física en donde las respuestas tienen que ser exactas en donde sí se escribió un número mal se dañó todo el ejercicio. En lengua y literatura la participación de los estudiantes es vital, por ejemplo, si un día leemos algo de ciencia y ficción o mitos, para que los chicos hablen tengo que preguntarles si han visto un fantasma u otra cosa que tenga que ver con la lectura. La cuestión creo yo que es motivarlos a que hablen a que participen ahí está el éxito, entonces mi recomendación para ellos es *que aprendan a perder el miedo sea que hablen que aprendan a pronunciar bien.*

¿Qué es para usted la educación literaria o cómo concibe a la didáctica de la literatura?

La educación literaria año tras año va cambiando en el currículo, el Ministerio de Educación puede ir implementando nuevas formas de enseñar literatura. Entonces creo que para mí *la educación literaria es enseñar ese arte, esa belleza que tiene la literatura, es dar importancia a toda la literatura y leer porque ayuda a la comprensión lectora.*

¿Cuáles considera usted que son los objetivos de la educación literaria?

Yo creo que el objetivo primordial de la educación literaria es de ayudar a construir en el estudiante conocimientos que le permitan entender e interpretar lo que dice un texto, porque si logran entender lo que dice la lectura podrán encontrar el mensaje del texto y a su vez relacionarlo con otras lecturas que vayan leyendo conforme avancen en los niveles de educación.

¿Qué dificultades ha tenido en su experiencia relacionadas con la educación literaria?

Una dificultad puede ser *que a los alumnos les gusta todo menos leer*, esa es una dificultad que encuentra en las aulas, así como motivarlos. Por ejemplo, yo a veces les digo vamos a hablar de un microcuento, hay un microcuento que se llama *La muerte en Samarra*, lo trabajamos toda una clase y parecía que los chicos lo habían entendido pero la realidad es que no comprendieron la lectura hoy les tomé la prueba y de los 22 solo 15 están bien.

Categoría 4

¿Por qué motivos considera importante enseñar literatura?

Creo que es importante enseñar literatura para formar un hábito lector no solo desde la escuela, sino que yo creo que eso debe iniciar en casa para que la práctica de la lectura se fortalezca hasta que los estudiantes estén en su vida profesional, o sea enseñar literatura creo yo que repercute en que todos seamos buenos lectores.

Qué le interesaría que aprendan sus estudiantes con/ sobre la literatura?

Que aprendan ellos a manejar la interpretación por medio de la literatura, aquí *ellos tienen que aprender a ser cultos porque la literatura es cultura, es un arte es llegar es transportarse con la imaginación*, entonces me gustaría que ellos aprendan a relacionarse con el mundo mediante las lecturas.

¿Qué habilidades, destrezas o competencias considera que debería tener el lector competente?

Yo creo que la formación del lector competente va entorno a que aprendan a leer, es decir a querer leer, porque en la realidad a los chicos no les gusta leer. Entonces para mí el lector competente es aquel que se interesa por leer y puede interpretar y analizar las lecturas. Yo quisiera también que los muchachos aprendan desde cero a reflexionar porque los libros ayudan a reflexionar, aprendan a hacer un comentario propio sea oral o escrito en sí hablamos de comunicación oral, una buena comunicación oral y escrita significa obviamente que no tenga faltas de ortografía eso vamos a la gramática que está dentro de esto.

Anexo 5. Oficio de designación de director del Trabajo de Integración Curricular



UNL
UNIVERSIDAD
NACIONAL
de Loja

CARRERA DE PEDAGOGÍA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA
FACULTAD DE LA EDUCACIÓN, EL ARTE Y LA COMUNICACIÓN

Of. No. 150- CLCL/CPLL- FEAC- UNL- T2022.

Loja, 03 de mayo de 2022

Lic. Lenin Paladines. Mg. Sc.

DOCENTE DE LA CARRERA DE PEDAGOGÍA DE LA LENGUA Y LITERATURA
Ciudad. -

De mi consideración:

En calidad de Encargada de la Gestión Académica de la Carrera y de conformidad a lo que establece El artículo 225 último párrafo del Reglamento de Régimen Académico de la Universidad Nacional de Loja, se lo designó a usted como Director de la Tesis titulada: **"El docente como mediador lecto-literario: Una mirada a sus creencias y prácticas didácticas en el quehacer de la educación literaria en niveles de EGB superior y Bachillerato"**, en el periodo académico marzo 2022 – agosto 2022., perteneciente a la aspirante a Licenciada en Pedagogía de la Lengua y la Literatura : **Srta. Marlin Mabel Ochoa Guaman.**

Le solicito brindar la orientación correspondiente a la señorita estudiante, con la solvencia y rigurosidad científica que caracterizan su desempeño profesional.

Particular que pongo a su conocimiento para los fines legales pertinentes.

Atentamente,



Firmado digitalmente por:
DIANA
ELIZABETH
ABAD JIMENEZ

Lic.- Diana Elizabeth Abad Jiménez. Mg. Sc.

DIRECTORA DE LA CARRERA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA Y PEDAGOGÍA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA.



Firmado digitalmente por:
BAYRON ALEJANDRO
CASTILLO AGUIRRE

Por. Lic. Bayron Alejandro Castillo Aguirre
SECRETARIO DE LA CARRERA DE PLL y LCL
C.c. Aspirante
Archivo CLCL/CPLL

Ciudad Universitaria "Guillermo Falconí Espinosa" Casilla letra "S" Teléfono: 2547 – 252 Ext. 101: 2547-
700 dirección clcl@unl.edu.ec 2545458

Anexo 6. Certificación de la traducción del abstract

Lic. Andrea Sthefanía Carrión Mgs

0984079037

andrea.s.carrion@unl.edu.ec

Loja-Ecuador

Loja, 29 de marzo del 2023

La suscrita, Andrea Sthefanía Carrión Fernández, Mgs, **DOCENTE EDUCACIÓN SUPERIOR, ÁREA DE INGLÉS-UNIVERSIDAD NACIONAL DE LOJA**, a petición de la parte interesada y en forma legal.

CERTIFICA:

Que la traducción del resumen del documento adjunto solicitado por la señorita: **Marlin Mabel Ochoa Guaman** con cédula de ciudadanía No. **1104822646**, cuyo tema de investigación se titula: **El docente como mediador lecto-literario: Una mirada a sus creencias y prácticas didácticas en el quehacer de la educación literaria en niveles de EGB superior y Bachillerato** ha sido realizado y aprobado por mi persona, Andrea Sthefanía Carrión Fernández, Mgs. Docente de Educación Superior en la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

El apartado del Abstract es una traducción textual del Resumen aprobado en español.

Particular que comunico en honor a la verdad para los fines académicos pertinentes, facultando al portador del presente documento, hacer el uso legar pertinente.

ANDREA
STHEFANIA
CARRION
FERNANDEZ

Firmado digitalmente por ANDREA
STHEFANIA CARRION FERNANDEZ
Nombre de reconocimiento (DN):
cn=ANDREA STHEFANIA CARRION
FERNANDEZ,
serialNumber=170622180622,
ou=ENTIDAD DE CERTIFICACION DE
INFORMACION, o=SECURITY DATA
S.A. 2, c=EC
Fecha: 2023.03.29 10:58:18 -06'00'

Andrea Sthefanía Carrión Fernández. Mgs.

English Professor