

Estrategias de aproximación a la lectura literaria: análisis documental de prácticas pedagógicas

Adriana Lucía Velandia León

Asesora:

Gisela Patricia Molina Cáceres

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Departamento de Lenguas

Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras

Bogotá D.C.

2021

PÁGINA DE ACEPTACIÓN

Nota de aceptación

Presidente del jurado

Jurado

Jurado

Agradecimientos

*A la vida, por darme la oportunidad de coincidir
con seres maravillosos.*

*A la UPN, por brindarme los momentos más
enriquecedores y regalarme amigos eternos.*

A mis maestros, por la inspiración constante.

*A mi familia y amigos, por hacer de esta
experiencia de vivir algo extraordinario.*

¡Gracias!

Resumen

El presente estado del arte busca analizar las estrategias utilizadas por docentes en ejercicio y en formación, quienes, desde la perspectiva de la educación literaria, acercan a los estudiantes de grados 8° a 11° a la lectura literaria. Para ello, se seleccionan 16 trabajos de pregrado y maestría, de cuatro universidades de Colombia, comprendidos entre los años 2015-2020. En consecuencia, se identifican algunos alcances y vacíos de la teoría de la educación literaria, basados en cinco categorías: las bases teóricas que sustentan cada estrategia; el desarrollo metodológico de la propuesta; los textos literarios abordados; el rol que ejercen los docentes en cada investigación y, por último, las experiencias de lectura de los estudiantes, obtenidas como resultados de la estrategia.

Palabras clave: lectura literaria, estrategias, rol docente, relación texto-lector, experiencia.

Abstract

The present state of the art seeks to analyze the strategies used by practicing and training teachers, who, from the literary education perspective, bring students from eight to eleven grade closer to literary reading. In order to fulfil this purpose, 16 undergraduate and master's degree projects are selected, they are taken from four Colombian universities, ranging from 2015 to 2020. Accordingly, some scopes and gaps in the literary education theory are identified, based on five categories: the theoretical bases that support each strategy; the methodological development of the proposal; the literary texts addressed; the teacher's role played in each research; and finally, the student's reading experiences, obtained as results of the strategies.

Key words: literary reading, strategies, teacher's role, text-reader relationship, experience.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	7
CAPÍTULO I. PROBLEMA	9
1.1. Contextualización.....	9
1.2. Delimitación del problema	12
1.3. Justificación.....	16
1.4. Pregunta de investigación	18
1.5. Objetivos.....	18
1.5.1. Objetivo general	18
1.5.2. Objetivos específicos.....	18
CAPÍTULO II. CONTEXTO CONCEPTUAL	18
2.1. Antecedentes del estudio	18
2.2. Marco conceptual.....	22
2.2.1. Educación literaria: un nuevo modelo educativo	22
2.2.2. Lectura literaria: una práctica de lectura	23
2.2.2.1. Contagio de la literatura: formando para la sensibilidad.....	25
2.2.2.2. Relación texto – lector: una experiencia.....	26
2.2.2.3. La experiencia: algo que me pasa.....	27
2.2.2.3.1. Principios de la experiencia	28
2.2.2.3.2. La lectura como experiencia	28
2.2.3. Pero... ¿y el docente?	29
2.2.3.1. ¿Cuál es el rol del docente de literatura?	30
2.2.4. Estrategias	32
2.2.4.1. Estrategias de aproximación a la lectura literaria	34
2.2.5. Conclusión bases teóricas	35
CAPÍTULO III. DISEÑO METODOLÓGICO	35
3.1. Enfoque de investigación.....	36
3.2. Fases de la investigación.....	37
3.2.1. Fase de planeación y contextualización teórica	37
3.2.2. Fase de selección de los documentos	38
3.2.3. Fase de organización y categorización de la información.....	40
3.2.4. Fase de análisis de la información.....	41
3.2.5. Fase final.....	42

3.3. Técnicas e instrumentos	43
3.4. Categorías de análisis.....	45
3.5. Matriz categorial	46
CAPÍTULO IV. HALLAZGOS	47
4.1. Bases teóricas	47
4.1.1. Lectura literaria	48
4.1.2. Rol docente	53
4.2. Estrategias de lectura literaria.....	54
4.3. Textos literarios.....	60
4.4. Rol de los docentes de literatura	65
4.5. Experiencias de lectura	68
CONCLUSIONES	73
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	77
ANEXOS.....	82
Anexo 1.	82
Anexo 2.	83
Anexo 3.	84
Anexo 4.	85
Anexo 5.	87

INTRODUCCIÓN

La lectura literaria es una práctica de lectura que tiene diferentes beneficios en la formación académica y personal de quienes se entregan a ella. En este sentido, los discursos actuales en torno a la educación literaria vuelcan su interés hacia la generación de experiencias en los lectores, partiendo de la relación íntima que pueden llegar a establecer con un texto literario y las emociones y reacciones que surjan a partir de este encuentro. Bajo esta perspectiva, es primordial implementar estrategias que faciliten esta aproximación a la literatura y que le permitan al lector formarse y transformarse a partir de su experiencia de lectura.

Por lo anterior, el presente estado del arte busca analizar las estrategias implementadas por docentes en ejercicio y en formación, quienes, desde la óptica de la educación literaria, acercan a los estudiantes a la lectura literaria. Así, se rastrean 16 trabajos de pregrado y maestría, comprendidos entre los años 2015-2020 de universidades de Colombia. Para dar cumplimiento a esta finalidad, primero, es necesario identificar las bases teóricas que dan soporte a las estrategias planteadas; a partir de lo anterior, se describen los conceptos asociados a la lectura literaria; y, finalmente, se caracteriza el rol de los docentes en las intervenciones.

En ese sentido, este trabajo se divide en cuatro capítulos y el apartado correspondiente a las conclusiones. El primer capítulo hace referencia al problema de investigación; en éste, se citan las problemáticas encontradas en los documentos archivo, a partir de las cuales, los docentes proponen las estrategias como solución; así mismo, se presentan la justificación, la pregunta y los objetivos de investigación. En el segundo capítulo se describen los antecedentes del estudio y el marco conceptual, en el que se definen las bases teóricas, incluyendo conceptos como educación literaria, lectura literaria (contagio literario, relación texto-lector, experiencia), rol docente y estrategias.

Posteriormente se presenta el capítulo referido a la metodología de la investigación, en este apartado se incluye el enfoque correspondiente; las fases desarrolladas; las técnicas e instrumentos utilizados; las categorías de análisis y la matriz categorial. En el cuarto capítulo se presentan los hallazgos encontrados a partir de la lectura de los documentos; estos se exponen a partir de cinco categorías: bases teóricas, estrategias, textos literarios, rol de los docentes y experiencias de lectura. Por último, se expone el apartado de las conclusiones de la investigación, en las que se presentan algunos aciertos y vacíos de la educación literaria evidenciados a partir de la realización del estado del arte.

CAPÍTULO I. PROBLEMA

1.1. Contextualización

La literatura, como lo plantea Vargas (2009), se ha entendido de formas equivocadas en la escuela; por ejemplo, como un método auxiliar para enseñar la lengua materna o como el estudio de memoria de las obras literarias, los datos biográficos de los autores y los movimientos literarios en los que se enmarcan (p. 38). Es decir, en la enseñanza de la literatura esta se entiende como la base para adquirir los conocimientos propios del lenguaje, como la ortografía, gramática, redacción, léxico, entre otros.

Se considera que los modelos pedagógicos bajo los que se aborda la literatura en el aula, con fines como la formación moral o competencias del lenguaje, no permiten el disfrute de la literatura. Por ende, las metodologías implementadas limitan las experiencias de los estudiantes y la posibilidad de establecer una relación con la obra literaria. En este sentido, Colomer (1996) afirma que en estos modelos de enseñanza los alumnos solo asumen la interpretación del docente y se mantienen alejados de cualquier interacción con los textos (p. 131).

Con base en lo anterior, se infiere que las estrategias implementadas en el aula no brindan las herramientas necesarias para que los estudiantes puedan interactuar con la obra literaria; esto teniendo en cuenta que la relación que se establece entre el lector y el texto se limitaría al aprendizaje del lenguaje, la memorización de información y a la obtención de una nota de carácter cuantitativo que califica si el estudiante leyó o no la obra literaria.

Para dar respuesta a estas problemáticas, en la década de los setenta surgen los planteamientos de la *educación literaria*; en este nuevo modelo de educación, como lo plantea Colomer (1996), se reformula el papel de la literatura en la formación de ciudadanos y se plantea que la educación debería lograr que los estudiantes sean “lectores competentes”. De esta manera,

todos los alumnos deberían tener las capacidades de: comprender el funcionamiento de la comunicación literaria, vivenciar una experiencia de lectura, conocer algunos temas y formas características de los principales géneros, expresar argumentos coherentes y tener conocimientos sobre diversos aspectos literarios (págs. 125, 140).

Así pues, en la educación literaria es primordial la lectura literaria, la cual, está relacionada con la necesidad de: acercar a los estudiantes a la literatura, crear situaciones de lectura que impliquen directamente al lector y le provoquen el deseo por leer y facilitar una interacción entre el texto y el lector, que permita la formación integral del sujeto a partir de experiencias transformadoras.

Respecto a lo anterior, se considera que el rol del docente¹ es fundamental para que se dé una experiencia significativa con la literatura, ya que actúa como mediador y facilitador de la relación texto – lector y promueve espacios y estrategias que permitan el desarrollo de la lectura literaria en el aula. Así pues, el docente debe tener: una actitud entusiasta y motivadora, experiencias de lectura, amor por la literatura que pueda ser transmitido a los estudiantes y estar dispuesto a implementar diferentes estrategias pedagógicas en el aula.

De igual forma, en la educación literaria, según Vargas, se deben crear espacios de imaginación y creatividad para desarrollar una sensibilidad frente al texto (p. 39). De esta manera, es importante formar a los estudiantes para la sensibilidad a la hora de establecer una relación con una obra literaria, teniendo en cuenta experiencias, emociones, reacciones y respuestas. Así, como lo plantea Altamirano (2016), esta formación hace de los estudiantes “lectores apasionados” (p. 157).

¹ En el apartado del marco conceptual se profundiza en el rol del docente de literatura en la educación literaria.

Lo anterior es relevante, debido a que, como lo afirma Altamirano (2012), la literatura es un arte verbal que se siente a través de una emoción que se genera a partir del encuentro del lector con el texto, una transformación de emociones que se experimenta con la parte sensitiva del cuerpo (p. 26). Es por esto por lo que se entiende que la literatura tiene beneficios que pueden favorecer la formación del individuo.

Sin embargo, se estima que estos beneficios no se pueden aprovechar en su totalidad si no se realizan ciertos cambios en la escuela y sus modelos de la enseñanza. A partir de esto, como lo menciona Colomer (1991), todos los alumnos deberían percibir la lectura literaria como una actividad que les interesa, que puede hacer parte de su vida personal y comprendiendo con qué intención se realiza. Para que esto sea posible, es necesario que en la escuela se creen situaciones de lectura por placer y no únicamente como parte del ejercicio escolar. De igual manera, se deben dedicar más y mejores espacios para el fortalecimiento de la sensibilidad literaria en la escuela (p. 27).

A partir de lo mencionado anteriormente, se ve la necesidad de indagar las estrategias que se han utilizado en el aula para desarrollar la lectura literaria. Desde el punto de vista de la educación literaria, se considera que estas pueden ser fundamentales para lograr un acercamiento a la literatura por parte de los estudiantes. Así mismo, es indispensable conocerlas e implementarlas en el aula para dar respuesta a la problemática planteada en la que se identifica que los alumnos no tienen una relación estrecha con la literatura.

En consecuencia, surgen algunos interrogantes entre los que se destaca: ¿cómo implementar la lectura literaria en la escuela? ¿cómo generar el disfrute y aprovechamiento de la literatura? ¿cómo hacer que los estudiantes lean literatura? ¿qué estrategias se pueden desarrollar

en el aula para acercarlos a la lectura literaria? ¿será que estas estrategias sí cumplen con los objetivos propuestos? ¿cuál es el rol del docente en este proceso?

Debido a lo anterior, el presente estado del arte busca analizar las estrategias de aproximación a la lectura literaria aplicadas a estudiantes de grados 8° a 11° de instituciones de carácter oficial propuestas en 16 trabajos de pregrado y maestría de cuatro universidades del país. Para este análisis, es necesario describir las problemáticas identificadas en los documentos archivo, lo cual, se plantea en el siguiente apartado.

1.2. Delimitación del problema

En la enseñanza de la literatura, según Vargas (2009), “ésta se ha entendido como una metódica auxiliar para la enseñanza de la normativa de la lengua materna; en tal sentido, la interpretación de la obra estética se reducía a la simple comprensión lógico-gramatical de la lengua” (p. 38). Lo anterior, significa que el modelo pedagógico de la enseñanza de la literatura se basa en el estudio de memoria “de datos biográficos de autores y de características de escuelas y movimientos literarios” (p. 38).

Según lo anterior, se lleva a cabo una “lectura pasiva del texto literario con el fin de hallar un sentido unívoco: el que indican los manuales de literatura”. En la escuela, esta lectura de los textos literarios “se realiza sin el apoyo de instrumentos teóricos y metodológicos que ofrecen la teoría y la crítica literarias” (Vargas, p. 38). Debido a esta problemática, surgen los planteamientos de la educación literaria, perspectiva desde la cual se aborda esta investigación y en la que se sitúan las estrategias planteadas en los documentos de análisis.

Adicional a lo mencionado anteriormente, para el planteamiento del problema de la presente investigación, se toman como referencia los documentos seleccionados para el análisis

documental que aquí se realiza. A pesar de que estos no son los problemas que llevaron a la realización de este estado del arte, sí se considera relevante mencionar cuáles son las problemáticas que identificaron los docentes, para las cuales, proponen como solución las estrategias que aquí se analizan. Así mismo, conocer los problemas planteados permite confirmar si lo mencionado por los teóricos de la educación literaria corresponde con los contextos actuales en la escuela.

En los trabajos de pregrado y maestría seleccionados para este análisis documental se evidencia que los autores plantean problemáticas similares en cuanto a la relación que establecen los estudiantes con la lectura literaria, incluyendo la falta de interés, las metodologías implementadas, los tiempos de exposición a la literatura, los usos que se le da a esta, entre otros. A continuación, se presentan algunos de los problemas identificados en los documentos.

En nueve de los 16 trabajos seleccionados para este estado del arte consideran que la relación que los estudiantes establecen con la lectura literaria es el problema principal en sus investigaciones. Esto se evidencia en la falta de interés de los alumnos por desarrollar las actividades propuestas por los docentes para abordar la literatura y la poca importancia que le dan a esta.

Por ejemplo, Bolívar (2015) afirma que los estudiantes “no realizan una lectura literaria placentera, no leen los textos sugeridos en clase y al preguntarles qué están leyendo, muy pocos dan respuesta de las lecturas literarias que realizan en casa”, razón por la cual se considera que “no hay un acercamiento genuino al texto literario en el contexto escolar” (p. 13). Así mismo, se evidencia que hay una brecha entre los estudiantes y la literatura, “ya que ésta es percibida como una práctica alejada de su realidad, de sus intereses y, sobre todo, impuesta” (Becerra, 2020, p. 5).

De igual manera, Clavijo (2018) afirma que los estudiantes, en las encuestas y entrevistas realizadas, expresaron que entendían la literatura “como algo aburrido y completamente alejado de sus gustos y actividades cotidianas” por lo que no disfrutaban de las actividades propuestas (p. 14). Adicionalmente, González y Otálora (2015) mencionan que los estudiantes consideran la lectura literaria como una actividad que no es útil “para la vida diaria más allá del cumplimiento de una tarea escolar” (p. 39).

En siete de los documentos, los autores mencionan que otra problemática identificada en las investigaciones está relacionada con las metodologías implementadas para trabajar la lectura literaria en la escuela. Lo anterior se debe a que, en ocasiones, las estrategias utilizadas en el aula se centran en propósitos diferentes a los relacionados con “el goce estético, la experiencia vital, ni la valoración del arte por el arte” (Forero y Romero, 2020, p. 4).

Igualmente, la relación de los alumnos con la literatura se limita a “dinámicas de la repetición de obras, de autores, el aprendizaje de épocas y de características o simplemente del reporte fragmentario de algunos textos” (Bolívar, 2015, p. 13). En este sentido, Lozano (2017) afirma que las metodologías utilizadas por el docente generan desinterés en los alumnos, puesto que éste “le da prioridad a nombres, momentos y lugares de la obra, dejando de lado la interpretación y la apreciación del texto por parte de los estudiantes” (p. 13). Por lo tanto, estas estrategias “no favorecen la generación de experiencias de lectura literaria en la escuela” (Nova, 2018, p. 11).

Otro de los problemas identificados en seis de los documentos es el uso que se da de la literatura en el aula; puesto que, en muchas ocasiones, esta se utiliza como un medio o instrumento para el aprendizaje de la gramática, para reforzar la ortografía y hacer énfasis en

teorías literarias, sin considerar el interés que pueda generar la literatura en la vida personal de los estudiantes (González y Otálora, 2015, p. 38).

Adicional a las metodologías impartidas por los docentes, en uno de los documentos el autor menciona que los estudiantes realizan las actividades de lectura planteadas por el docente, únicamente por el compromiso académico, “ya que si no realizan el ejercicio de lectura de determinada obra no podrá realizar un resumen o presentar un examen memorístico, lo que significa reprobación del espacio académico” (Lozano, 2017, p. 12).

Por último, cabe mencionar el documento propuesto por el Ministerio de Educación Nacional sobre los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje, en éste se mencionan tres campos fundamentales para un mejor desarrollo de las competencias del lenguaje, entre los que se encuentra el campo de la pedagogía de la literatura, el cual es de interés para esta investigación. En ese sentido, este camino responde a la necesidad de formar en los estudiantes una tradición lectora a partir de procesos que “aporten al desarrollo del gusto por la lectura, es decir, al placer de leer poemas, novelas, cuentos y otros productos de la creación literaria que llenen de significado la experiencia vital de los estudiantes” (MEN, 2006, p. 25).

Adicionalmente, también se busca que los estudiantes puedan “leer entre líneas” y “ver más allá de lo evidente”, para de esta manera “construir sentidos transformadores de todas las realidades abordadas”. Así, “la formación en literatura busca también convertir el goce literario en objeto de comunicación pedagógica para incidir en el desarrollo de competencias relacionadas con lo estético, lo emocional, lo cultural, lo ideológico, lo cognitivo y lo pragmático” (MEN, 2006, p. 25).

A partir de lo mencionado anteriormente, en la pedagogía de la literatura se espera que el estudiante “conozca el texto, lo lea, lo disfrute, haga inferencias, predicciones, relaciones y, finalmente, interpretaciones. Pero también se espera que ese contacto con la literatura le permita explorar, enriquecer y expresar la dimensión estética de su propio lenguaje” (p. 26). Por lo tanto, no es tan importante qué tipo de textos se leen, sino qué se puede hacer con las obras literarias (MEN, 2006, p. 26).

En este sentido, se evidencia que, aunque en el documento de los Estándares se encuentra estipulada la importancia de estimular en los estudiantes el gusto y placer por la literatura y el desarrollo de competencias tanto lingüísticas como estéticas y emocionales, las estrategias utilizadas en el aula no son las más acertadas para articular esta teoría con la práctica. Por esta razón, se siguen presentando problemas como la falta de interés por la lectura literaria por parte de los estudiantes, o estrategias en las que prevalece el uso de la literatura para fines relacionados con el lenguaje.

Por las problemáticas presentadas en este apartado, surge la preocupación de los docentes de buscar y aplicar nuevas estrategias que permitan acercar a los estudiantes a la lectura literaria, generando en ellos una experiencia a partir de la relación que establecen con una obra literaria. Es por esta razón por la cual el presente estado del arte pretende analizar dichas estrategias para conocer sus alcances y las soluciones que plantean los docentes para responder a estos problemas.

1.3. Justificación

Este trabajo documental busca identificar cuál es la solución que proponen algunos docentes en ejercicio y en formación para dar respuesta a las problemáticas planteadas, entre las que cabe resaltar la falta de interés de los estudiantes, la utilización de la literatura para fines

relacionados con el lenguaje y las metodologías implementadas que alejan a los estudiantes de la lectura literaria. Por lo anterior, el objetivo general de este estado del arte es analizar los contenidos de 16 trabajos de pregrado y maestría que permitan la identificación y descripción de las estrategias que utilizan estos docentes para acercar a los estudiantes de grados 8° a 11° a la lectura literaria en escuelas de carácter oficial.

Esta investigación surge de la necesidad que existe en la escuela de crear estrategias de lectura literaria que posibiliten un acercamiento de los estudiantes a la literatura, con el fin de generar experiencias significativas en el sujeto que permitan su formación integral y una posible transformación de su vida personal y faciliten la construcción de una visión de mundo. Para dar respuesta a esta necesidad se considera importante realizar un análisis de documentos en los que se evidencie cuáles estrategias de lectura literaria se han implementado en el aula y cómo estas han acercado a los estudiantes a la literatura.

Por lo anterior, el estado del arte que aquí se realiza es pertinente a causa del contexto pedagógico en el que se sitúa. Además, reviste interés debido a que se hace necesario el conocimiento de las estrategias utilizadas por docentes en ejercicio y en formación para desarrollar la lectura literaria en el aula. Así, a partir de su conocimiento y su implementación, se podrá dar respuesta a interrogantes relacionados con cómo abordar la literatura en la escuela para acercar a los estudiantes a esta y generar una relación entre el lector y el texto.

De igual manera, es importante retomar el documento de los Estándares Básicos, ya que propone ciertos aspectos para tener en cuenta, como el goce y la pasión; la formación en literatura; el desarrollo de competencias lingüísticas, emocionales y literarias; y el acercamiento a la lectura literaria a partir de experiencias significativas. Estos aspectos son fundamentales a la

hora de analizar las estrategias propuestas por los docentes en ejercicio y en formación en los documentos seleccionados para este trabajo.

1.4. Pregunta de investigación

¿Cuáles son las estrategias de aproximación a la lectura literaria, aplicadas a estudiantes de grados 8° a 11° del sector oficial rastreables en 16 documentos de pregrado y maestría?

1.5. Objetivos

1.5.1. Objetivo general

Analizar las estrategias de aproximación a la lectura literaria aplicadas a estudiantes de grados 8° a 11° del sector oficial, narradas en 16 trabajos de pregrado y maestría comprendidos entre los años 2015-2020 de cuatro universidades del país.

1.5.2. Objetivos específicos

- Identificar las perspectivas teóricas y conceptuales que fueron la base de las estrategias didácticas, propuestas en los documentos seleccionados para este análisis.
- Describir los conceptos relacionados con la lectura literaria que se trabajan en los documentos a partir de la información obtenida.
- Caracterizar el rol que ejercen los docentes en cada una de las estrategias didácticas planteadas en los documentos.

CAPÍTULO II. CONTEXTO CONCEPTUAL

2.1. Antecedentes del estudio

Para la formulación de este estado del arte se seleccionaron ocho documentos de investigaciones realizadas en un margen de los últimos cinco años, entre 2015-2020, relacionadas con la temática aquí planteada. Del total de documentos consultados se tomaron

como antecedentes tres de ellos, puesto que son investigaciones similares a la que aquí se plantea. Estos se clasificaron de la siguiente manera: a nivel local (UPN) se tomó como referente una monografía del Departamento de Psicopedagogía; a nivel nacional se consultó una tesis de maestría de la Universidad de Antioquia; finalmente, a nivel internacional se incluyó un artículo de la Universidad de Castilla – La Mancha, en España. A continuación, se presentan los antecedentes del problema de investigación.

En un primer momento, se retomó la monografía del Departamento de Psicopedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional titulada “La lectura literaria en la escuela: aproximaciones pedagógicas, a partir de experiencias docentes documentadas” (2016) realizada por las docentes en formación Yohana Aguilar, Katrwim Morales y Carol Sarmiento. La investigación surgió de algunos cuestionamientos entre los que cabe resaltar los siguientes: “¿qué características tienen las prácticas de lectura literaria que desarrollan los docentes?” y “¿cuáles son los sentidos pedagógicos de la lectura literaria en la escuela?” (p. 11). Para responderlos, las investigadoras consultaron documentos de tipo legal y once experiencias docentes documentadas.

A partir de lo anterior, realizaron una investigación documental a partir de la política educativa del país y consultaron documentos como los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje, Derechos Básicos de Aprendizaje en Lenguaje y el Plan Nacional de Lectura y Escritura. De igual manera, se realizó un análisis de once experiencias docentes, documentadas y publicadas en instituciones y colectivos de investigación, en las cuales se identificaron estrategias pedagógicas implementadas por los docentes para fomentar la lectura literaria en las instituciones educativas donde desarrollan su quehacer docente.

En los resultados afirmaron que la literatura se puede trabajar desde diferentes áreas del conocimiento y no solamente desde el lenguaje, pero que, para esto, debe existir una disposición de transformación por parte del docente. Por otro lado, se identificó que en los documentos consultados de la política educativa del país existen diferencias en el discurso conceptual y metodológico que generan contradicciones.

El segundo documento se llama “Resignificación de las prácticas de enseñanza de la lectura a estudiantes de básica primaria mediante la sistematización de experiencias de maestras de la I. E. Carlos Vieco Ortiz” (2018). En esta tesis de maestría, las autoras realizan una sistematización de las experiencias de cinco maestras de primaria sobre las prácticas de enseñanza de la lectura. Para lograr esto, las autoras utilizaron diferentes estrategias metodológicas para poder observar las clases de las maestras y que estas últimas narraran sus experiencias y sus propias prácticas docentes, “todo con el fin de que reflexionaran sobre su quehacer y de resignificar sus prácticas de enseñanza de la lectura con miras a potenciarlas en la institución misma” (Gómez y Puche, 2018, p. 6).

Dentro de los resultados obtenidos en esta investigación, Gómez y Puche (2018) rescatan que en las prácticas de las maestras la lectura “no se queda estancada en procesos instrumentales, sino que trasciende a la búsqueda por el disfrute, la transformación del ser, la vida y la comprensión” (p. 128). En este sentido, las docentes se interesan por acercar a sus estudiantes a la lectura, “para el disfrute, transformación de su ser, aprender a vivir y comprender lo leído” (p. 6).

Por último, se menciona el artículo de investigación “Estrategias didácticas en torno a la lectura empleadas en la formación inicial del profesorado en España” (2019) de la Universidad de Castilla – La Mancha, en España. Este estudio se basa en el análisis de las estrategias

didácticas impartidas por los docentes universitarios en la formación de futuros maestros en materias relacionadas con la didáctica de la lengua y la literatura.

A partir de lo anterior, los autores se proponen como objetivo general “identificar el repertorio de prácticas docentes puestas en práctica” por los docentes universitarios (Álvarez y Pascual, 2019, p. 40). En este sentido, la investigación parte de la hipótesis “de que habrá diversidad de experiencias docentes, de que podremos recoger diferentes modelos de prácticas de enseñanza-aprendizaje y de que en conjunto se podrá conocer un amplio abanico de planteamientos didácticos relevantes” (p. 40).

En los resultados se evidencia que los docentes utilizan gran variedad de estrategias didácticas, debido a diferentes factores como los contextos formativos, “el peso de una tradición didáctica que no puede dar respuesta a las necesidades del alumnado actual [...] las carencias formativas del propio profesorado universitario” (Álvarez y Pascual, 2019, p. 45) y los bajos niveles de comprensión lectora de algunos estudiantes. Por otro lado, estas estrategias se pueden clasificar según su función: “para el desarrollo de habilidades académicas, de habilidades docentes y de prácticas lectoras” (p. 41); las cuales, buscan aproximar a los estudiantes hacia la lectura y la literatura y brindarle las herramientas para desarrollar su labor docente.

Los antecedentes aquí presentados fueron de utilidad para este estado del arte, puesto que permitieron entender el panorama local, nacional e internacional en el que se encuentran las prácticas de lectura literaria y algunas estrategias pedagógicas que pueden implementar los docentes para acercar a los estudiantes a la literatura.

2.2. Marco conceptual

Las bases teóricas necesarias para la comprensión y el análisis de la problemática planteada se dividieron en conceptos inherentes al problema y conceptos que facilitaron el análisis de los documentos seleccionados. Entre los conceptos inherentes están la educación literaria (perspectiva desde la que se aborda esta investigación) y la lectura literaria. Por otro lado, los conceptos de análisis son los asociados a la temática principal (contagio de la literatura, la relación texto – lector y la experiencia de lectura), así como el rol del docente y las estrategias que éste puede utilizar en el aula. En el presente apartado se explican cada uno de estos conceptos en el orden mencionado.

2.2.1. Educación literaria: un nuevo modelo educativo

Para enseñar la literatura en la escuela, hay profesores que utilizan metodologías enfocadas a desarrollar diversas habilidades y competencias relacionadas con el lenguaje, como la ortografía, la gramática, el vocabulario, entre otros. Así mismo, como lo afirma Bombini² (2001), la literatura se utiliza como medio transmisor de “mandatos moralizantes” y de contenidos referidos a la nacionalidad y los aspectos relacionados a la formación del ciudadano (p. 55).

Aunque no se dude de los beneficios de la lectura de textos literarios en la adquisición de habilidades del lenguaje o en la formación del ciudadano, sí se considera que hay docentes que se limitan a enseñar la literatura según estas finalidades, sin tener en cuenta al lector y su experiencia al acercarse al texto literario. Por el contrario, como lo plantea Vargas³ (2009), estas

² Gustavo Bombini es profesor, licenciado y doctor en Letras. Es profesor asociado (a cargo) e investigador en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

³ Pedro Vargas es profesor de Literatura del Proyecto Curricular de Humanidades y Lengua Castellana de la Facultad de Ciencias y Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magíster en Literatura Hispanoamericana, doctor en Educación en énfasis en lenguaje.

metodologías implementadas en el aula pueden causar un distanciamiento entre los estudiantes y la literatura. Esto debido a que se basan en el estudio de memoria de las obras literarias, los datos biográficos de los autores y los movimientos literarios en los que se enmarcan (p. 38).

Según Colomer⁴ (2009), es debido a esto que surge la *educación literaria*, la cual busca rescatar a la literatura de los modelos didácticos implementados en la escuela, los cuales la mantienen en una posición marginada (p. 72). Desde esta perspectiva se considera importante la formación para la sensibilidad literaria; el acercamiento a la lectura literaria; la relación entre el texto y el lector, considerando sus experiencias, reacciones y emociones; la adquisición de hábitos de lectura y competencias necesarias para comprender e interpretar los textos literarios.

De esta manera, resultada fundamental entender qué es la lectura literaria, cuáles son sus beneficios y los conceptos asociados a ella. Estos son los aspectos para tener en cuenta en el siguiente apartado.

2.2.2. Lectura literaria: una práctica de lectura

La *lectura literaria*⁵ o lectura de textos literarios facilita la formación de la sensibilidad, el acercamiento a la literatura y la experiencia del sujeto, puesto que su principal finalidad es leer por placer, disfrutar el texto y establecer una relación entre éste y el lector. Así mismo, facilita la adquisición y el desarrollo de hábitos de lectura y de las competencias cognitivas, comunicativas, afectivas y literarias.

⁴ Teresa Colomer es doctora en Ciencias de la Educación, catedrática de didáctica de la literatura de la Universitat Autònoma de Barcelona. Fundó y dirigió el grupo de investigación GRETEL sobre las relaciones entre lectura, literatura infantil y juvenil actual y educación literaria en la escuela obligatoria (1999-2019).

⁵ Si bien la lectura literaria combina los conceptos de lectura y literatura, no es finalidad de esta investigación entrar a definir cada uno de ellos.

En este sentido, la competencia literaria, según Granda y Vargas (2007: 280, citados por Vargas, 2009), consiste en tener el conocimiento de algunas obras y autores y poder disfrutar e interpretar los textos literarios. Estos conocimientos literarios se articulan con las competencias comunicativas y afectivas del lector, para que éste pueda tener contacto con la lectura literaria (Vargas, 2009, p. 39). Adicionalmente, la competencia literaria se entiende, según los Lineamientos Curriculares, “como la capacidad de poner en juego, en los procesos de lectura y escritura, un saber literario surgido de la experiencia de lectura y análisis de las obras mismas” (MEN, 1998, pp. 28-29).

La lectura literaria puede causar experiencias que generen un impacto en los lectores. Según la óptica de la educación literaria, a partir de esta práctica, el lector se acerca a la literatura a través del gusto y el disfrute. Dicho acercamiento facilita que se establezca una relación entre el texto y el lector, la cual permitiría la formación y transformación de éste. Al respecto, Altamirano⁶ (2016) afirma que dicha transformación le permite al lector reconstruir e interpretar el texto según su propia subjetividad, así como su imaginación. Para esto, los individuos deben expresar de “manera libre y genuina” sus emociones, reacciones, experiencias y gustos generados por la literatura (p. 165).

Debido a los beneficios mencionados anteriormente, la práctica de lectura literaria debería considerarse como fundamental a la hora de trabajar la literatura en la escuela. Por lo tanto, los tiempos y espacios para su desarrollo en el aula tendrían que aumentarse y aprovecharse de manera más adecuada. Así mismo, Bombini (2001) propone que esta práctica se mantenga “incontaminada de las pesadas e interesadas cargas de las tareas escolares” (p. 68).

⁶ Federico Altamirano Flores es profesor asociado de Lingüística Hispánica en la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga. Es director fundador del Instituto de Estudios Mijail Bajtín y de la revista académica *Dialogía*.

Esto permitiría utilizar la lectura literaria a favor del estudiante y de la escuela, puesto que formarían sujetos con sensibilidad literaria y con una relación con la literatura que tendría beneficio en su vida académica y personal.

Para aplicar la práctica de lectura literaria en el aula es indispensable considerar tres aspectos importantes presentados a continuación: el contagio de la literatura, la relación texto – lector y la experiencia de lectura.

2.2.2.1. Contagio de la literatura: formando para la sensibilidad

Uno de los conceptos asociados a la lectura literaria que presenta mayor relevancia es el *contagio de la literatura*. Éste lo define Altamirano (2012) como una teoría que busca transmitir un sentimiento por la literatura a través de la motivación y la provocación. A partir de esto, pretende despertar en el lector un entusiasmo por la lectura literaria, que le permita disfrutar de esta de manera directa y personal. Esto se logra formando al lector para la sensibilidad literaria, considerando sus experiencias, emociones y reacciones causadas por la literatura (p. 26).

De igual manera, al utilizar el contagio de la literatura como estrategia para transmitirla, el estudiante puede encontrar un gusto por leer y disfrutar de esta actividad. Así, podría aprovechar y disfrutar de esa práctica al igual que de otras situaciones de su vida personal. Adicional a esto, conseguiría sacar provecho de los beneficios que genera la lectura para su vida académica y personal.

A partir de lo anterior, Altamirano (2016) afirma que "la mejor forma de adquirir el gusto por la lectura literaria es a través del contagio de la pasión lectora" (p. 160). Por lo tanto, se considera como fundamental el papel del docente en esta teoría del contagio, puesto que es a partir de éste que se acerca la literatura a los estudiantes. Para complementar esta idea,

Altamirano (2012) afirma que el docente debe tener como finalidad el despertar del placer por la lectura y transmitir la sensibilidad literaria a sus estudiantes, a partir de métodos de enseñanza que permitan la participación de los estudiantes en la lectura del texto (p. 25-26)⁷.

Así mismo, Altamirano (2016) propone una estrategia que surge a partir de la teoría del contagio literario denominada *modelado estético*. Esto significa que el aprendizaje puede darse a partir de la observación de los otros. Así, la estrategia del modelado estético se fundamenta en el profesor como lector modelo para transmitir el gusto por leer e invitar a los estudiantes a ser lectores. Esta estrategia “se centra en la formación de la sensibilidad literaria de los estudiantes para hacerlos lectores apasionados” (p. 157). Para lograr esto, el profesor utiliza: la palabra, el discurso, la lectura expresiva, la dramatización, entre otros (p. 157).

2.2.2.2. *Relación texto – lector: una experiencia*

El segundo aspecto para considerar dentro de lo planteado por la educación literaria para acercarse a la lectura literaria es la *relación entre el texto y el lector*. Como se mencionó previamente, esta relación puede significar para el lector una transformación de su subjetividad. Así mismo, para Larrosa⁸ (2006), esta relación es fundamental para que se genere la experiencia. En este sentido, el texto funciona como el acontecimiento que causa la experiencia; por lo tanto, debe ser externo al lector, diferente a lo que él ya sabe o ya siente y debe tener “algo de incomprendible” para el lector. Así, lo importante en la relación texto – lector no es cuál es el libro que se lee, sino qué genera su lectura en el lector (p. 92).

⁷ Esta última idea será desarrollada a profundidad en el apartado del rol del docente de literatura.

⁸ Jorge Larrosa es profesor titular de Filosofía de la Educación en la Universidad de Barcelona (España). Licenciado en Pedagogía y en Filosofía, doctor en Pedagogía. Sus temas principales de trabajo son la relación entre experiencia, lenguaje, subjetividad y educación.

Para que esta relación sea significativa, el lector debe estar dispuesto a encontrarse con el texto, para dejar que éste le cause reacciones y emociones que puedan ser relevantes para su vida. Adicionalmente, según Altamirano (2016), debe tener una actitud tranquila y emotiva. A partir de esto, el lector se conmueve con el texto, se sumerge en la realidad de la obra, se identifica con la historia e incluso se transforma (p. 164).

En este punto también se resalta el rol del profesor de literatura, quien, como lo plantea Altamirano (2016), debe valorar las reacciones, emociones y opiniones que tenga cada estudiante a partir de la lectura del texto literario, teniendo en cuenta que cada experiencia es subjetiva. Así mismo, cada texto literario es un estímulo que produce diferentes reacciones y experiencias en cada lector (p. 165).

2.2.2.3. La experiencia: algo que me pasa

Para comprender el concepto de experiencia se tiene en cuenta la perspectiva planteada por Larrosa. Este autor define la experiencia como “eso que me pasa”, un acontecimiento que sucede en la vida de un sujeto, que no hace parte ni es una proyección de sí, que no depende de él, ni es el resultado de sus ideas o sentimientos. Es una “cosa” que no es lo que el sujeto siente, piensa, dice o quiere, pero sí se da en sus ideas, sentimientos y palabras (Larrosa, 2006, p. 88).

Así mismo, Larrosa afirma que la experiencia es diferente para cada sujeto, puesto que un mismo acontecimiento no podría generar las mismas reacciones en todos sujetos que experimentan esa misma situación. Por lo tanto, las emociones que genere en cada persona deben ser consideradas como importantes, distintas y significativas. A continuación, se plantean los principios de la experiencia propuestos por Larrosa, para comprender mejor esta definición.

2.2.2.3.1. Principios de la experiencia

Jorge Larrosa define la experiencia a partir de distintos principios que la componen, los cuales pueden dividirse en tres grandes grupos. El primero hace referencia al acontecimiento, al qué de la experiencia, los cuales son: principio de exterioridad, de alteridad y de alienación. Según estos principios, en la experiencia debe haber un alguien externo al sujeto, el acontecimiento debe ser algo diferente al sujeto y no puede ser parte de él, ni estar en sus ideas o sentimientos (Larrosa, 2006, p. 89).

El segundo grupo tiene que ver con el sujeto, el quién de la experiencia, estos son: principio de reflexividad, subjetividad y transformación. A partir de esto, la experiencia es un “movimiento de ida y vuelta”, en el que el lugar de la experiencia es el sujeto, puesto que la experiencia es subjetiva. En la experiencia es necesario que el sujeto sea sensible y esté abierto a su transformación. Por esto, el resultado de la experiencia es la formación o transformación del sujeto que vive la experiencia (Larrosa, p. 90).

Por último, en el tercer grupo Larrosa se refiere al movimiento de la experiencia, los cuales son: principio de pasaje y principio de pasión. Según esto, la experiencia es un pasaje o recorrido que supone una salida del sujeto hacia el exterior, pero también algo que pasa desde el acontecimiento hacia el sujeto. Así mismo, se entiende al sujeto como “un territorio de paso”, por donde el acontecimiento pasa y deja una huella, una marca o una herida (p. 91).

2.2.2.3.2. La lectura como experiencia

A partir de la definición de experiencia planteada y de los principios que la componen, en este apartado es importante aclarar dicho concepto en relación con lo que compete a esta investigación, lo cual es la lectura literaria.

Larrosa (2006) menciona que la lectura puede ser una experiencia de lenguaje, de pensamiento, sensible y emocional, una actividad relacionada con la subjetividad del lector, con lo que sabe, con lo que es y con sus sentimientos. Además, puede entenderse como un acontecimiento que forma o transforma, que construye o pone en cuestión lo que son los sujetos. Así, la lectura no se limita a un medio para adquirir conocimientos o como pasatiempo (págs. 94, 96). Sin embargo, la lectura no siempre es experiencia, puesto que “solo cuando confluye el texto adecuado, el momento adecuado, la sensibilidad adecuada, la lectura es experiencia” (Larrosa, 2006, p. 99).

2.2.3. Pero... ¿y el docente?

La educación tiene diferentes propósitos o finalidades, de los que dependen los roles que se ejercen en el aula de clase. Como lo afirma Biesta⁹ (2016) dependiendo del propósito que se tenga para la educación, se sabe si esta debe estar centrada en el estudiante, ser abierta y flexible, o si debe estar orientada hacia los resultados y ser de carácter estricto (p. 123). Así, depende de la finalidad de la educación si el maestro cumple un papel central en la educación, o si, por el contrario, su rol es de facilitador, mediador y motivador. Según esto, ¿cuál debería ser el rol del docente de literatura?

Esta aclaración es indispensable para comprender que los roles cambian según la finalidad que tenga la educación. Lo anterior, debido a que el papel del docente de literatura según la educación literaria es diferente al rol que éste ejerce en la enseñanza de la literatura. Por lo que esta investigación busca analizar la primera de estas dos perspectivas, a continuación, se plantea cuál debe ser el rol del docente de literatura en la educación literaria.

⁹ Gert Biesta es profesor e investigador del Departamento de Educación y director de investigación de Brunel University London. Su trabajo se centra en la teoría y la filosofía de la educación.

2.2.3.1. ¿Cuál es el rol del docente de literatura?

Como se planteó en la introducción del marco conceptual, el *rol del docente de literatura* es un concepto que servirá para analizar los documentos seleccionados. Se tendrán en cuenta las características aquí planteadas para este propósito.

En los apartados de *contagio y relación texto – lector* se dieron algunas características con las que debe contar el maestro, entre éstas se mencionó que, en la línea pedagógica de la educación literaria, el docente debe contagiar el gusto por la literatura, transmitir pasión y sensibilidad a partir de su propia experiencia, valorar las reacciones de cada lector con respecto al texto y motivar a sus estudiantes a leer literatura.

Lo anterior se debe a que, como lo menciona Michèle Petit¹⁰ (1999), el amor por la lectura literaria se puede transmitir solo si se ha experimentado, el maestro es quien debe llevar la pasión por la literatura y su deseo de transmitirla a los demás. Es decir, si los estudiantes observan en su profesor un gusto y pasión por ella y éste utiliza su propia experiencia para contagiar y motivar a los estudiantes a leer, seguramente estos se acercarán a la lectura literaria y desarrollarán una pasión por esta. De esta forma, como afirma Altamirano (2016), "el maestro debe vibrar con la literatura al leerla, recitarla o comentarla, y debe saber transmitir esa emoción literaria a sus alumnos (...)" (p. 163).

Así mismo, Altamirano (2016) asegura que el profesor debe dar vida a los textos literarios, cautivar la imaginación y servir como modelo de lectura, transmitir su pasión por la literatura, dejar una huella en la experiencia literaria de sus alumnos y llenarlos de “fascinación

¹⁰ Michèle Petit es una antropóloga francesa. Trabaja como investigadora de la Universidad de París y es miembro del Centro Nacional para la Investigación Científica (CNRS) en Francia. Desde 1992 trabaja sobre la lectura y la relación de niños y jóvenes con los libros. Su enfoque cualitativo otorga gran importancia al análisis de la experiencia de los lectores.

por la lectura literaria” (pp. 160-161). Este contagio y acercamiento a la literatura, gracias a las metodologías implementadas por el maestro, permitirán que los estudiantes formen las competencias que se desarrollan con la lectura literaria (mencionadas previamente) y que, a partir de esto puedan fortalecer sus conocimientos sobre literatura.

Entre esas metodologías que favorezcan la formación de la sensibilidad literaria se puede incluir a la *motivación*. Altamirano (2016) menciona que el docente de literatura debe motivar a sus estudiantes a partir de una invitación que les hace a disfrutar los textos literarios que le gustan y que ha disfrutado. La motivación funciona como un estímulo que crea una actitud positiva para una interacción texto – lector e incita a que los estudiantes hagan predicciones frente al contenido del texto (p. 163).

El rol del profesor de literatura consiste en acercar o aproximar a los estudiantes a la lectura literaria a partir del contagio de la literatura, la motivación, el ejemplo, la interacción y relación entre el texto literario y el lector. Así mismo, según Altamirano (2016), la valoración de las experiencias de cada estudiante es fundamental. Esto significa que, el docente debe valorar las respuestas, emociones y experiencias que genere el texto literario en cada uno de sus estudiantes, entendiendo que la experiencia literaria es personal y subjetiva. De igual manera, debe alentar a sus estudiantes a continuar con los procesos de lectura y disfrutar del placer de la literatura (p. 165).

En suma, la tarea del profesor, según Altamirano (2016), reside en facilitar la sensibilidad y el contagio de la literatura para que los textos se conviertan en experiencias para los estudiantes. Por lo anterior, el profesor como mediador cumple un papel fundamental en la lectura literaria, puesto que su finalidad educativa no es solo producir aprendizaje, sino

proporcionar un desarrollo integral del estudiante, teniendo en cuenta que éste también piensa, siente y actúa (págs. 160, 166).

Por otro lado, en el documento de los Lineamientos Curriculares se entiende el docente como “un ‘jalonador’ que constantemente está en actitud de indagar, de cuestionar, de introducir obstáculos para suscitar desarrollos y elaboraciones discursivas, cognitivas y sociales de los estudiantes” (MEN, 1998, p. 18). Igualmente, se considera que el rol que ejerce es fundamental, debido a las mediaciones y a los puentes que establece “entre los elementos de la cultura tanto universal como local, y los saberes culturales de los estudiantes” (MEN, 1998, p. 19).

2.2.4. Estrategias

Antes de mencionar qué son las estrategias, es pertinente definir qué es pedagogía y didáctica. Según Vasco (1990), la pedagogía hace referencia al “saber teórico-práctico” de los pedagogos, que se genera gracias a “la reflexión personal y dialogal sobre su propia práctica pedagógica” (p. 8). Por otro lado, se entiende la didáctica como “el sector más o menos bien delimitado del saber pedagógico que se ocupa explícitamente de la enseñanza” (p. 10).

Específicamente, la didáctica de la literatura, según Altamirano (2012), es “la relación entre la teoría literaria y la enseñanza de la literatura” (p. 24); su objetivo principal es “generar la adquisición y el desarrollo de la competencia literaria” (p. 25). Para esto, su función principal es la de “transmitir la pasión por la literatura a los estudiantes con la finalidad de formarlos como lectores con competencia literaria” (p. 30).

Como se refirió previamente, las estrategias que utilizan los docentes para aproximar a los estudiantes a la lectura literaria son fundamentales para que los lectores puedan vivir una experiencia y establecer una relación con el texto. Partiendo de esta idea, en el siguiente apartado

se definen qué son estrategias y, posteriormente, se proponen algunos ejemplos de estrategias de aproximación a la lectura literaria que se identificaron en los antecedentes de esta investigación.

En este sentido, Anijovich¹¹ y Mora¹² (2010) definen las *estrategias* de enseñanza como las decisiones que el docente tiene en cuenta a la hora de guiar la enseñanza para promover el aprendizaje, las cuales hacen referencia al cómo enseñar un contenido considerando qué, por qué y para qué se quiere enseñar (p. 23). Las autoras complementan esta idea mencionando que las estrategias tienen objetivos definidos que apuntan a los contenidos transmitidos a los estudiantes, al trabajo intelectual que estos realizan y a sus hábitos. Adicionalmente, estas estrategias favorecen la comunicación entre los estudiantes y el profesor (pp. 24-25).

Así mismo, Anijovich y Mora (2010) explican que las estrategias se componen de dos dimensiones: la reflexiva y la de acción. La dimensión reflexiva se refiere a la planificación que realiza el docente de la acción que va a desarrollar en el aula, considerando el análisis de los contenidos y situaciones que le permitan explicarlos. La dimensión de la acción es la ejecución de la planificación. Se compone de dos momentos: a) el “momento interactivo”, donde se realiza la acción y b) el momento en el que se evalúa la implementación de la planificación y la acción, para lo cual se plantean reflexiones, retroalimentaciones y sugerencias (p. 24).

¹¹ Rebeca Anijovich es Profesora en Ciencias de la Educación y Psicología. Es Especialista y Magister en Formación de Formadores y Titular en la Licenciatura de Educación en la Universidad de San Andrés, Titular en la Maestría en Educación en la Universidad de San Andrés.

¹² Silvia Mora es Profesora en Ciencias de la Educación y Especialista en Constructivismo y Educación. Se desempeña como docente de la Universidad de Buenos Aires. Es tutora de los cursos en línea de Enseñanza para la Comprensión de la Escuela de Educación de Harvard.

2.2.4.1. Estrategias de aproximación a la lectura literaria

A pesar de que esta investigación busca conocer cuáles estrategias utilizan los docentes para acercar a sus estudiantes a la lectura literaria, a partir de las bases teóricas definidas previamente y de lo planteado por la educación literaria, se puede afirmar que estas *estrategias de aproximación* deben tener en cuenta: la teoría del contagio de la literatura, la relación entre el texto y el lector, la experiencia de este último al interactuar con la obra literaria, la motivación, el ejemplo del maestro y su rol en este proceso. Adicional a lo anterior, a continuación, se hace alusión a algunas estrategias encontradas en los documentos consultados como antecedentes de este trabajo.

Por un lado, en la monografía tomada como primer antecedente, las autoras resaltan algunas estrategias que fueron significativas a la hora de acercar a los estudiantes a la lectura literaria, encontradas en las experiencias sistematizadas analizadas. Entre estas se destacan: el maletín y el cuaderno viajero, la biblioteca móvil, las tarjetas de préstamo y la secuencia didáctica. De igual forma, sobresalen diferentes modalidades de la lectura: en voz alta, individual, compartida y colectiva, intertextual, la relectura y los círculos de lectura.

El segundo antecedente se refiere a la tesis de maestría en la que las investigadoras analizan las prácticas pedagógicas de cinco maestras. Algunas de las estrategias realizadas por las docentes son: Plan lector, picnic literario, discusiones y reflexiones, representaciones de los personajes, elaboración de plegables, concursos de comprensión lectora, representaciones gráficas, escritura espontánea, pictogramas y juegos a partir de las lecturas. Así mismo, al igual que en la investigación anterior, se realizan actividades de lectura en voz alta por parte de las docentes y de los estudiantes.

Finalmente, en el tercer antecedente se clasifican las estrategias según su función en tres grupos. En el primero, para el desarrollo de habilidades académicas se incluyen: elaboración de unidades didácticas, empleo de recursos tecnológicos, visitas de especialistas, entre otras. Para el segundo grupo que se refiere a las habilidades docentes se encuentran: reflexiones profundas, clubs de lectura, tertulias literarias, narración oral de cuentos, dramatizaciones y salidas pedagógicas. Por último, en el grupo sobre prácticas lectoras y experiencias de creación literaria se señalan: análisis y crítica literaria, escritura digital, planes de lectura, presentaciones de las obras leídas, booktrailers, guías de lectura y rutas literarias.

2.2.5. Conclusión bases teóricas

Para concluir este apartado, cabe recordar que la lectura literaria es una práctica de lectura que reviste interés en los planteamientos de la educación literaria. En esta se tienen en cuenta aspectos propios del lector, como sus experiencias, emociones y reacciones. Para que esta práctica pueda implementarse en el aula, es necesario utilizar ciertas estrategias que permitan la aproximación a esta, así como la motivación y la pasión que el docente manifiesta por la lectura literaria. De igual manera, es indispensable considerar formas para contagiar la literatura y formar la sensibilidad de los estudiantes para acercarse a ella. Es por esto por lo que se deben conocer cuáles son esas estrategias que le permiten al docente aproximar a los estudiantes a la lectura literaria.

CAPÍTULO III. DISEÑO METODOLÓGICO

En el presente capítulo se presenta la metodología que se llevó a cabo para el desarrollo de este estado del arte. Primero, se describe el enfoque correspondiente. En un segundo momento, se explican las fases de la investigación (la fase correspondiente a la planeación y contextualización teórica; la segunda fase es la selección de los documentos; fase de

organización y categorización de la información; fase de análisis de la información y, por último, la fase final, hallazgos y conclusiones). Así mismo, se muestra un mapa conceptual que resume las fases desarrolladas. Posteriormente, se mencionan las técnicas e instrumentos de recolección y de análisis utilizados. Finalmente, se presentan los apartados de las categorías de análisis y las matrices categoriales.

3.1. Enfoque de investigación

La presente investigación es de carácter cualitativo, descriptivo y documental. Es **cualitativa** debido a que, como lo afirma Cerda (1991), en este tipo de investigación se hace una interpretación de una cosa o fenómeno que no puede ser expresado plenamente por las matemáticas y el análisis se centra en la descripción de dichos fenómenos (pp. 47-48), en este caso, las estrategias de lectura literaria.

Por otro lado, es **descriptiva** puesto que su objetivo es describir las estrategias de lectura literaria y, como lo indican Hernández, Fernández y Baptista (2014), con las investigaciones de carácter descriptivo “se busca especificar las propiedades, las características y los perfiles” de cualquier fenómeno de análisis (p. 92).

Por último, es **documental**, ya que utiliza como fuente primaria documentos escritos que permitan la construcción del conocimiento a partir de su lectura, análisis e interpretación. Así, la investigación documental es un proceso de “indagación, recolección, organización, análisis e interpretación de información o datos en torno a un determinado tema” (Alfonso, 1995, citado por Rizo, 2015).

De acuerdo con Cerda, un paradigma de investigación hace referencia a un punto intermedio “entre una concepción filosófica y la actividad o los procedimientos metodológicos

propios de la investigación” (p. 28). Conocer el paradigma de una investigación permite “superar las contradicciones y discrepancias” que se presentan entre la teoría y la práctica (p. 28).

Considerando lo anterior, la presente investigación tiene un **paradigma interpretativo**, el cual “se caracteriza por el énfasis que hace en la aplicación de las técnicas de descripción, clasificación y explicación” (Cerdeña, 1991, p. 34).

3.2. Fases de la investigación

A partir de lo anterior, para llevar a cabo la presente investigación se plantean las siguientes cinco fases de investigación¹³:

3.2.1. Fase de planeación y contextualización teórica

Esta etapa se desarrolló en dos momentos principales: el primero se refiere al planteamiento y delimitación de la investigación, para lo cual se realizó una lectura de documentos de investigación con la ayuda de una rejilla de contenido (*ver anexo 1*)¹⁴ que permitió identificar temas, conceptos y problemas recurrentes que fueron guía para esta investigación. Posteriormente, de los documentos revisados, se seleccionan tres como antecedentes.

El segundo momento hace referencia a la lectura de las bases teóricas, para la cual se utilizó un instrumento de recolección en el que se identificaron conceptos claves para esta investigación (*ver anexo 2*). Entre los autores consultados se encuentran: Teresa Colomer, Federico Altamirano, Jorge Larrosa, Gustavo Bombini, entre otros. En este momento se definieron las que serán las categorías de análisis de los documentos.

¹³ Los instrumentos de recolección y de análisis de la información que aquí se mencionan se describen en el siguiente apartado.

¹⁴ Para los anexos 1, 2, 3 y 4, correspondientes a los instrumentos de lectura y clasificación de la información, se presentan únicamente unas páginas a modo de ejemplo, debido a la extensión de estos.

3.2.2. Fase de selección de los documentos

Para el análisis de contenido es indispensable identificar y seleccionar, en un primer momento, las referencias que son el objeto de análisis. Las *referencias* son el “conjunto de testimonios escritos [...] que tenemos que someter a análisis e interpretación” (Ruiz, 2006, p. 51). En esta investigación, se accede a testimonios escritos que anteceden al proceso investigativo; por lo tanto, se realiza un ejercicio de recopilación de la información, considerando algunos criterios para su selección. Según Ruiz, el criterio principal es la pertinencia que tengan los testimonios para el investigador, “según los objetivos y la orientación del estudio” (p. 51).

De igual manera, se utiliza una estrategia denominada *delimitación extensiva*, a partir de la cual se definen el número de referencias que se van a analizar, considerando los objetivos de la investigación. En este caso, se seleccionan 16 testimonios escritos, con el fin de realizar un “tratamiento exhaustivo, completo y preciso del asunto” (Ruiz, p. 51). En este sentido, a partir de lo mencionado, se puede afirmar que esta fase hace referencia al nivel de superficie del análisis de contenido. A continuación, se describe cómo se aplicó esta teoría en la realización de esta fase de la investigación.

En esta etapa de la investigación se establecieron los criterios para la selección de los documentos y se realizó la búsqueda. Para la selección del corpus de trabajo se tuvieron en cuenta documentos que fueran tesis de maestría o trabajos de pregrado comprendidos entre los años 2015 – 2020 de universidades de Colombia. En estos documentos se debían plantear propuestas de intervención y estrategias aplicadas a estudiantes de grados 8° a 11° de colegios del sector oficial para el acercamiento a la lectura literaria. Se escogen estos documentos puesto que narraban experiencias de docentes en ejercicio y en formación que permitieron un análisis y

descripción de las estrategias que pueden ser utilizadas en la escuela para aproximar a los estudiantes a la lectura literaria. Lo anterior era el objetivo principal de esta investigación.

Por otro lado, debido a que los documentos seleccionados debían ser confiables, se realizó una búsqueda rigurosa en los repositorios de 15 universidades del país, en las que hay carreras de licenciatura en español y/o maestría en educación, literatura, lengua materna y otras similares. Sin embargo, solo en cuatro universidades se encontraron documentos que cumplieran con los criterios previamente mencionados. A partir de esto, se seleccionaron 16 trabajos de pregrado y de maestría de cuatro universidades del país, los cuales se organizaron en un documento en Excel de forma cronológica, así como se presenta a continuación.

#	TÍTULO	AÑO	GRADO	MAESTRÍA	PREGRADO	UNIVERSIDAD
1	Estrategias de iniciación, acercamiento y enamoramiento hacia el texto literario en el ámbito escolar.	2015	10	X		Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
2	Literatura y teatro: sistematización de una práctica de enseñanza de la literatura desde la experiencia estética.	2015	11	X		Pontificia Universidad Javeriana
3	La lectura literaria en la escuela: caminos, cruces y desvíos en una experiencia de aula en el Instituto Pedagógico Nacional	2016	8		X	Universidad Pedagógica Nacional
4	Lectura compartida estrategia reconciliadora entre los estudiantes y la literatura	2017	10		X	Universidad Pedagógica Nacional
5	La reconstrucción autobiográfica como experiencia en la escuela para acercar a los jóvenes a la escritura y lectura literaria	2018	8 y 11	X		Pontificia Universidad Javeriana
6	Sinestesia Literaria: club de lectura, experiencia perceptiva y afectiva.	2018	9		X	Universidad Pedagógica Nacional
7	Subjetividad política y lectura literaria en jóvenes estudiantes de educación media.	2018	11		X	Pontificia Universidad Javeriana
8	¡Ya gozo leer! propuesta didáctica: recepción estética e intertextualidad literario – musical.	2018	9		X	Universidad Pedagógica Nacional
9	Lectura literaria: devenir de la estrategia a la experiencia	2018	Ciclo V (10)	X		Pontificia Universidad Javeriana
10	El maestro mediador de lectura literaria. Narrativas de una experiencia.	2018	9 y 10	X		Pontificia Universidad Javeriana
11	La intertextualidad para fomentar una experiencia estética en el aula.	2019	9		X	Universidad Pedagógica Nacional
12	Una experiencia de promoción de la lectura literaria en el grado noveno de la Institución Educativa Técnica Rafael Uribe de Toca.	2019	9	X		Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

13	Usos didácticos de las TIC para la educación literaria en la escuela	2020	9		X	Universidad Pedagógica Nacional
14	Travesías literarias: Un viaje propuesto para la formación de lectores con estudiantes de ciclo IV.	2020	8 y 9	X		Universidad Distrital Francisco José de Caldas
15	Lectura literaria: una experiencia de construcción y transformación de la subjetividad.	2020	8		X	Universidad Pedagógica Nacional
16	La autoficción en la narración escrita: una práctica pedagógica para la construcción de sentido, y la resignificación de la realidad personal.	2020	10	X		Universidad Pedagógica Nacional

Tabla # 1 – Corpus de trabajo

Fuente: Elaboración propia

3.2.3. Fase de organización y categorización de la información

Esta fase de la investigación hace referencia al segundo nivel del lenguaje que se desarrolla en el análisis de contenido: el nivel analítico. Aquí se busca ordenar la información según criterios de afinidad o diferenciación; esto permitirá identificar algunos *rasgos*, es decir, características diferenciales y comunes en las referencias. Estos elementos serán la base para la formulación de las categorías de análisis (Ruiz, 2006, p. 55).

Este momento de la investigación se realizó después de la selección de los documentos archivo, donde se dio paso a la lectura de cada uno de ellos, en los que se determinaron cuáles fueron las perspectivas teóricas y conceptuales que sirvieron de base para las estrategias didácticas propuestas en los documentos seleccionados para este análisis. Para tal fin, se utilizó una ficha de contenido en Excel que permitió la lectura por conceptos de los documentos (*ver anexo 3*). A partir de esta información, se identificaron cuáles conceptos relacionados con la lectura literaria se trabajaron en las bases teóricas de los documentos.

De acuerdo con Ruiz (2006), para la categorización de la información se hace uso de la *determinación intertextual*, la cual, es una estrategia en la que se establece el sentido del texto “con base en la comparación que se lleva a cabo con los otros testimonios” (pp. 51-52). Para esto, se utilizan dos métodos: agregativo y discriminativo. El primero de estos se refiere a la

organización de la información según categorías previamente definidas en el marco conceptual de la investigación. Por otro lado, el método discriminativo permite clasificar información en otras categorías o conceptos que surjan durante la investigación (p. 53).

A partir de lo anterior, se plantearon las categorías de análisis de esta investigación y se hizo uso de una tabla de frecuencias para identificar qué tan repetitivos son estos conceptos en los documentos seleccionados para el análisis. Así, se empleó el método agregativo para corroborar que las categorías seleccionadas previamente, a partir de lo planteado en el marco conceptual de esta investigación, eran lo suficientemente recurrentes y sí se desarrollaban en los documentos. Igualmente, a partir del método discriminativo, se identificaron qué otros rasgos o conceptos comunes se encontraron en el corpus de trabajo para seleccionarlos como categorías de análisis.

En este sentido, las categorías seleccionadas y sus correspondientes subcategorías son: lectura literaria (*competencia literaria, relación texto-lector y experiencia*), rol docente (*mediación, promoción y contagio*), estrategias (*club de lectura, escritura, intertextualidad, lectura compartida, proyectos y talleres*), textos literarios (*menciona y no menciona*). En el apartado correspondiente a las categorías de análisis se describe cuáles de estas se seleccionaron a partir del marco conceptual y cuáles emergen de la lectura de los documentos archivo.

3.2.4. Fase de análisis de la información

Lo que se realiza en esta etapa se considera, según Ruiz (2006), como el nivel interpretativo del lenguaje que se desarrolla como punto final del análisis de contenido. En éste, el investigador comprende la información recopilada y clasificada previamente y, a partir de esto, se establecen relaciones entre los testimonios o con planteamientos teóricos, como en el caso de esta investigación. De esta forma, se construye “un texto distinto a los anteriores, más

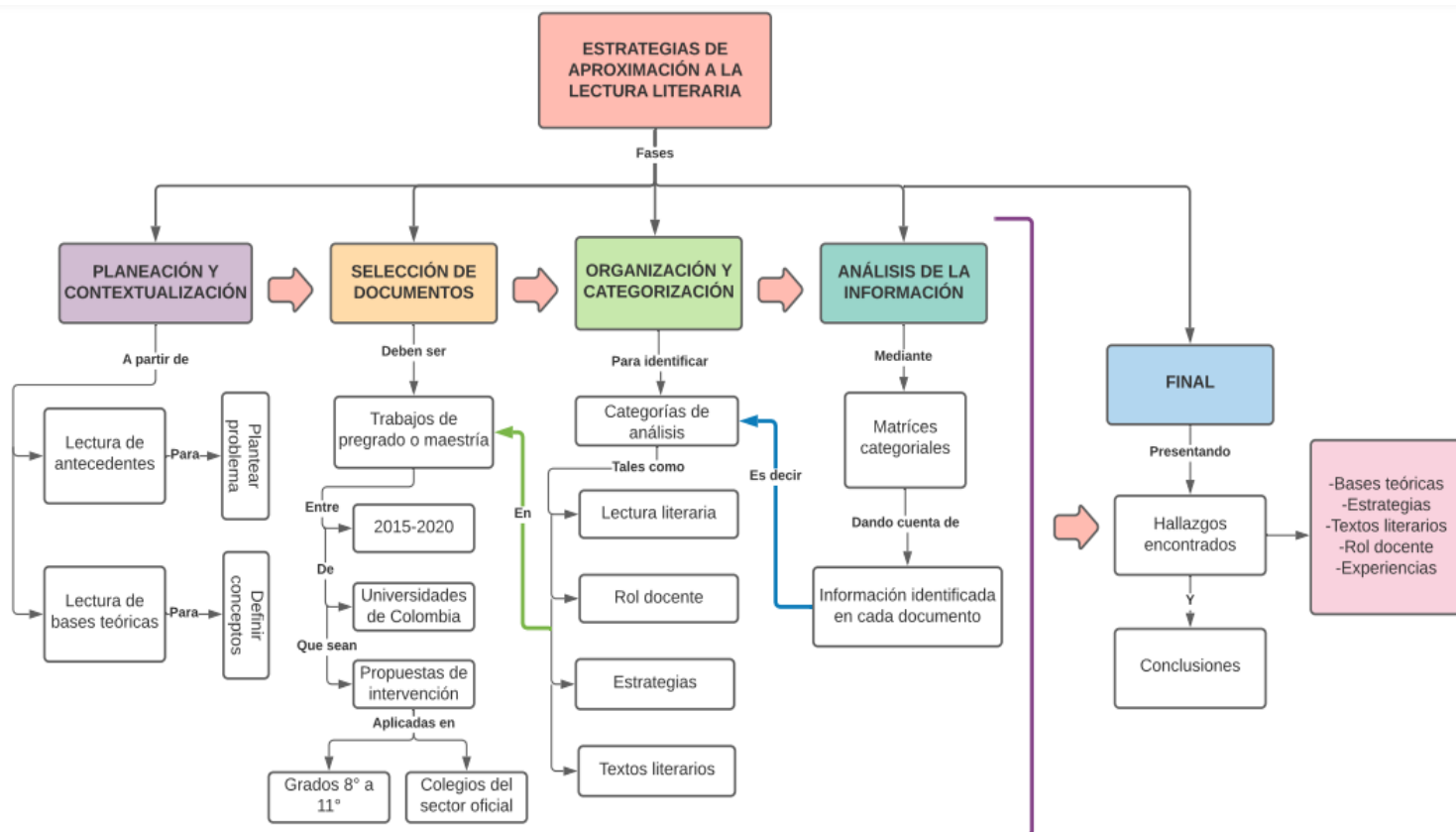
completo, más sintético, más estructurado, en el que los anteriores textos (testimonios escritos y transcripciones) se vean reflejados, recuperados, reconstruidos” (p. 46).

En esta etapa, se utilizaron matrices categoriales para categorizar la información según las categorías y subcategorías planteadas en la fase anterior. En estas matrices se incluyeron citas de cada uno de los documentos que permitieran dar cuenta de los conceptos propuestos (*ver anexo 4*). A partir de esto, se identifican aspectos comunes y diferentes en los documentos, para posteriormente presentar los hallazgos encontrados.

3.2.5. Fase final

A partir de las fases anteriores se procedió a realizar el apartado de los hallazgos encontrados en los documentos archivo, considerando cinco categorías: 1) las bases teóricas con las que los investigadores respaldan sus marcos conceptuales; 2) las estrategias de lectura literaria propuestas en los documentos de análisis; 3) los textos literarios que se trabajan en las estrategias; 4) el rol de los docentes de lectura literaria descritos en las investigaciones; y 5) las experiencias de lectura de los estudiantes a partir de las estrategias implementadas. Además, se plantean las conclusiones de la investigación, en las que se dio cuenta del proceso realizado y de los resultados obtenidos.

Las cinco fases anteriormente descritas se presentan en el siguiente mapa conceptual, para dejar en evidencia cuál fue el proceso que se llevó a cabo para desarrollar esta investigación.



Gráfica 1 – Fases de la investigación

Fuente: Elaboración propia

3.3. Técnicas e instrumentos

Para llevar a cabo cada una de estas fases, se utilizaron técnicas e instrumentos de recolección y de análisis de los datos que permitieron un desarrollo organizado de la investigación. Primeramente, para la recolección de los datos se hizo uso de una técnica denominada *recopilación documental y bibliográfica*, la cual Cerda (1991) define como “el acto de reunir un conjunto de datos e información diferente a través de testimonios escritos con el

propósito de darle unidad” (pp. 329-330). Así mismo, también se asocia a la organización y clasificación de la información.

De igual manera, se empleó la herramienta del *análisis de contenido*, la cual, según Ruiz (2006), contribuye a comprender la realidad social en su complejidad y responde a la necesidad de organizar, analizar e interpretar información. Esta metodología se diferencia de otras relacionadas con el análisis del discurso en que se “establece un vínculo entre tres niveles del lenguaje”: nivel de superficie, analítico e interpretativo. A partir de esto, se construye un sentido diferente de los textos, donde los testimonios se ven “reflejados, recuperados, reconstruidos” (pp. 45-46). Adicionalmente, esta estrategia metodológica permite “recopilar, comparar y clasificar información” (p. 48).

Por otro lado, dentro de los instrumentos utilizados se encuentra la *matriz o ficha bibliográfica*. De acuerdo con Cerda (1991), esta es una herramienta que se utiliza “para resumir y reportar sintéticamente datos e información sobre el material obtenido en los libros y documentos [...] que registran la información básica de esta bibliografía” (p. 331). En la presente investigación, este instrumento se utilizó para organizar los documentos seleccionados para el análisis, incluyendo aspectos puntuales de cada uno, como el nombre de la investigación, año, grado en el que realiza la propuesta, tipo de trabajo (maestría o pregrado) y universidad a la que pertenece.

Igualmente, se dispuso de una *matriz analítica de contenido o ficha de contenidos y datos*, en la cual se registran y consignan “extractos o apartes completos, citas textuales y resúmenes” (Cerda, p. 331) de los documentos. Para esta investigación, en este instrumento se incluyó: la información básica de cada documento (nombre, referencia, año y grado donde se aplica la propuesta); aspectos propios de cada investigación (obras literarias y autores

trabajados); los conceptos de análisis o descriptores; y citas que dieran cuenta de cada uno de estos.

Por último, se utilizó una *tabla de frecuencias*, la cual, según Cerda, “es una ordenación de los datos obtenidos en clases y categorías, indicando junto a la clase, la frecuencia que le corresponde” (p. 343). En este caso, esta tabla incluyó las categorías y subcategorías planteadas para el análisis, un código para cada una de ellas, la frecuencia con la que son utilizadas en los documentos de análisis, un total para la subcategoría y otro para la categoría.

3.4. Categorías de análisis

La categorización es un proceso en el cual se clasifican los “elementos constitutivos de un conjunto” a partir de ciertos criterios establecidos con antelación (Bardín, 2002, p. 90, citado por Díaz, 2018, p. 127). Así, los rasgos comunes y diferenciales encontrados en las referencias se agrupan en grupos más amplios con características en común, con el fin de facilitar la interpretación de la información y el logro de los objetivos planteados en la investigación.

Considerando lo anterior, las categorías planteadas a partir de la construcción del marco teórico son tres: *lectura literaria*, *rol docente* y *estrategias*. Así mismo, se proponen seis subcategorías distribuidas así: *lectura literaria* (*competencia literaria*, *relación texto-lector* y *experiencia*); *rol docente* (*mediación*, *promoción* y *contagio*). Las subcategorías correspondientes a la categoría *estrategia* (*club de lectura*, *escritura*, *intertextualidad*, *lectura compartida*, *proyectos* y *talleres*) se identifican a partir de la lectura de los documentos archivo de esta investigación, ya que estas hacen referencia a los tipos de estrategias propuestas por los docentes en ejercicio y en formación para acercar a los estudiantes a la lectura literaria.

De igual manera, después de leer las investigaciones de análisis, se hace necesario crear la categoría *textos literarios*, puesto que se considera importante conocer cuáles fueron los textos literarios con los que trabajaron los docentes para llevar a cabo las estrategias propuestas. Por esto, se plantean dos subcategorías: *menciona* y *no menciona*. A continuación, se presenta la categorización de la información y la frecuencia correspondiente para cada subcategoría.

3.5. Matriz categorial

A continuación, se presentan dos matrices: la matriz categorial general de la investigación, en la que se clasifica la información por cada una de las categorías y subcategorías seleccionadas. Esta matriz es la guía para realizar el análisis de la información encontrada en cada uno de los documentos. La segunda es la matriz para información relacionada con los textos literarios, en la que se incluyen las subcategorías y las opciones de selección de los textos.

MATRIZ CATEGORIAL					
CATEGORÍA	CÓDIGO	SUBCATEGORÍA	CÓDIGO	FRECUENCIA	TOTAL CATEGORÍA
Lectura literaria	LELI	Competencia literaria	COMP	***** (5)	27
		Relación texto-lector	RTL	***** (10)	
		Experiencia	EXP	***** (12)	
Rol docente	RDC	Mediación	MED	***** (5)	9
		Promoción	PRO	*** (3)	
		Contagio	CON	* (1)	
Estrategias	EST	Club de lectura	CDL	* (1)	16
		Escritura	ESC	* (1)	
		Intertextualidad	INT	** (2)	
		Lectura compartida	LC	* (1)	
		Proyectos	PROY	***** (6)	
		Talleres	TAL	***** (5)	
Textos literarios	TXL	Menciona	MEN	***** (12)	16
		No menciona	NM	**** (4)	

Tabla #2 – Matriz categorial
Fuente: Elaboración propia

MATRIZ CATEGORÍA TEXTOS LITERARIOS				
MACRO-CATEGORÍA	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	FRECUENCIA	TOTAL CATEGORÍA
Textos literarios	Menciona	Escoge el docente	***** (7)	12
		Escoge el estudiante	** (2)	
		Docente propone, estudiante escoge	*** (3)	
	No menciona	Escoge el docente	* (1)	4
		Escoge el estudiante	* (1)	
		Docente propone, estudiante escoge	* (1)	
		Ninguna	* (1)	

Tabla #3 – Matriz categoría Textos literarios

Fuente: Elaboración propia

CAPÍTULO IV. HALLAZGOS

En el presente capítulo se presentan los hallazgos encontrados a partir de la lectura de los 16 documentos archivo de este estado del arte. Para presentarlos de forma organizada, se dividen en cinco categorías, las cuales, son parte fundamental a la hora de plantear estrategias de lectura literaria que busquen acercar a los estudiantes a la literatura. Las cinco categorías son: 1) bases teóricas; 2) estrategias de lectura literaria; 3) textos literarios; 4) rol de los docentes de literatura; y 5) experiencias de lectura. A continuación, se analizan cada una de las categorías en el orden mencionado.

4.1. Bases teóricas

En el marco conceptual de esta investigación, como ya se mencionó, se identificaron algunos conceptos relacionados con la lectura literaria, los cuales, se consideran necesarios para acercar a los estudiantes a la literatura y plantear estrategias apropiadas para lograr este fin. Por esto, en el presente apartado se analiza cómo los docentes en ejercicio y en formación entienden la *lectura literaria* y el *rol docente*, a partir de diferentes referentes teóricos y se mencionan cuáles son los autores más recurrentes a la hora de definir los conceptos. Lo anterior, sin desconocer otras categorías propias de cada investigación.

4.1.1. Lectura literaria

Al identificar cómo los docentes en ejercicio y en formación entienden la *lectura literaria* y los conceptos asociados a esta, se evidenció que las autoras más citadas como referentes teóricos son Teresa Colomer, Michèle Petit y Louise Rosenblatt. Sin embargo, también se mencionan autores como Iser (1987), Bertely (2000), Caron (2012), Sanjuán (2014). A continuación, se mencionan las características principales de la lectura literaria encontradas en los documentos de análisis.

En sus investigaciones, los autores resaltan los beneficios que tiene la lectura literaria, incluyendo tanto aspectos en la formación académica de los lectores, como en su vida personal. Por ejemplo, según Bolívar (2015), la lectura literaria es “un acontecimiento insustituible que libera para pensar, para cuestionar y referirnos a la vida, a nosotros mismos y al mundo en que nos fue dado vivir” (p. 36). De igual manera, según Betancourt, Díaz, Espinosa y Torres (2018), “la literatura hace que el lector se abra a nuevas posibilidades, que explore nuevos mundos, no solo que adquiera nuevos conocimientos, sino que viva nuevas historias a través de ella” (p. 45).

Por otro lado, Romero (2018) afirma que “la lectura literaria influye en los procesos de formación y en las actitudes de las personas que la asumen de manera consiente”; en ese sentido, es considerada “como la manera de enfrentarse a la realidad de forma más idónea, enfrentar los temores, entenderse como seres individuales pero pertenecientes a un constructo social” (p. 40). En suma, “la lectura literaria estaría dentro de una forma de crecimiento, de refinamiento espiritual, sensitivo, como tantas veces se ha dicho, de formación de una subjetividad particular para cada lector” (p. 48).

La lectura de literatura se da gracias a la relación que establecen los lectores con los textos literarios. Según Ángel, Ardila y Correa (2016), “la lectura literaria es un espacio de

encuentro entre seres humanos (autores y lectores) mediados por el texto, donde se construye una relación texto-lector con características particulares y únicas que permiten estructurar el significado implícito de la obra literaria” (p. 18). Así mismo, González y Otálora (2015) mencionan que el autor del texto literario y el lector son quienes “participan en la creación y recreación de la obra literaria, atribuyendo por parte del lector nuevos sentidos y reescribiéndola a partir de su propia experiencia” (p. 63).

Para comprender la categoría de lectura literaria se hace necesario definir tres conceptos claves: competencia literaria, relación texto-lector y experiencia. A continuación, se describen estos conceptos, en el orden mencionado, a partir de lo encontrado en los documentos archivo de este estado del arte.

- **Competencia literaria:**

La *competencia literaria* se entiende en esta investigación, de acuerdo con lo planteado en los Lineamientos Curriculares “como la capacidad de poner en juego, en los procesos de lectura y escritura, un saber literario surgido de la experiencia de lectura y análisis de las obras mismas” (MEN, 1998, pp. 28-29). Según Forero y Romero (2020), Teresa Colomer (2015) “define la competencia literaria como un proceso generativo (no innato) en el que se desarrolla la capacidad literaria”, a partir de un contacto directo que establecen los estudiantes con el texto (p. 18).

Entonces, la competencia literaria no es “un simple traspaso de conocimientos sobre el legado literario” (Colomer, 2015, citado por Forero y Romero, 2020, p. 18). Esto mismo lo respalda Cassany (2002) cuando afirma que “la adquisición de una competencia literaria no está condicionada únicamente por la adquisición de conocimientos, sino también por el desarrollo de

habilidades, de procesos cognitivos y de actitudes que la favorecen” (p. 488, citado por González y Otálora, p. 60).

- **Relación texto-lector:**

Dentro de los conceptos asociados a la lectura literaria que se encuentran con mayor frecuencia en los documentos de análisis está la *relación entre el texto y el lector*, la cual, se entiende como una temática importante en la mayoría de las investigaciones. Lo anterior, debido a que, a partir de la relación que establece el lector con el texto, se puede o no generar una experiencia de lectura. De esta manera, como se planteó en el marco conceptual, para Larrosa (2006) el texto actúa como el acontecimiento externo al lector que causa la experiencia; debe ser diferente a lo que el lector ya sabe o siente y debe tener “algo de incomprensible” para éste.

Para explicar este concepto, los autores citan, en su mayoría, a teóricos como Louise Rosenblatt (1988, 2002, 2003), quien lo define como una transacción que se da entre el texto y el lector. Como lo mencionan Ángel, Ardila y Correa (2016) aludiendo a Rosenblatt (2002), este proceso se refiere a dos aspectos: a) “el bagaje cultural- social que el estudiante-lector puede aportar”, como sus experiencias personales, emociones, estados de ánimo, entre otros; y b) lo que el texto le ofrece al estudiante y cómo éste lo recibe (p. 24). En este sentido, “esta transacción reclama un actor activo que dé lugar a acciones recíprocas con el texto” (Ángel, Ardila y Correa, p. 47, citando a Rosenblatt, 1988).

En esa misma línea, como se mencionó previamente, el lector debe tener la disposición para encontrarse con el texto y, según Altamirano (2016), tener una actitud tranquila y emotiva para dejarse conmover por el texto, sumergir en su realidad, identificarse con esta y, de ser posible, transformarse (p. 164). Así también lo plantea Dueñas (2019), quien afirma que el

diálogo que existe entre el texto y el lector cuando éste “es capaz de conmoverse por una obra literaria”, le permite “reflexionar sobre cuestiones como el bien o el mal, de cualidades admirables o antisociales, de acciones justificables o injustificables” (p. 31).

Por otro lado, Clavijo (2018) expone qué necesita el lector para apropiarse del texto y establecer una relación más íntima y amena con éste. Así, la apropiación del texto se da: a) en virtud del significado que brinda el lector, teniendo en consideración “su contexto sociocultural y su diálogo con su lectura”; b) según Eco, cuando el lector entiende que el texto permite que lo interpreten y le construyan un significado subjetivo; y c) cuando “el lector conversa con el texto a partir de sus experiencias personales y emociones surgidas durante la lectura” (pp. 31-32).

- **Experiencia:**

La subcategoría experiencia es considerada como una de las más importantes a la hora de acercar a los estudiantes a la literatura. Se podría entender como el fin último de la lectura literaria: generar una experiencia en el lector. Por lo anterior, se identifica que este concepto es definido en 12 de los 16 documentos de análisis; en nueve de estos, el autor citado como referente es Jorge Larrosa. De igual manera, las teóricas Michèle Petit y Louise Rosenblatt cumplen un papel relevante a la hora de definir la experiencia de lectura literaria. Por último, en dos de los documentos se menciona al teórico Wolfgang Iser, quien define la experiencia estética desde la teoría de la recepción.

Así como en la mayoría de los documentos de análisis, en el marco conceptual de esta investigación se define la experiencia a partir de los planteamientos de Larrosa. Este autor entiende la experiencia como un acontecimiento que sucede en la vida del sujeto, algo que le pasa y que no depende de éste, ni es el resultado de sus ideas o emociones (Larrosa, 2006, p. 88).

Es decir, aunque la situación proviene de un factor externo, la experiencia es un acontecimiento que tiene lugar en el lector (Suárez, 2020, p. 15, citando a Larrosa, 2009). Para complementar estos planteamientos, Alzate (2020) cita a Larrosa para mencionar que:

es en mí, (en mis palabras, en mis ideas, en mis representaciones, o en mis sentimientos, o en mis proyectos, o en mis intenciones o en mi saber, o en mi poder, o en mi voluntad) donde la experiencia tiene lugar (Larrosa, 2007, p. 89, citado por Alzate, p. 60)

La experiencia se entiende como algo que “nos forma (o nos deforma o nos transforma), como algo que nos construye o nos pone en cuestión en aquello que somos” (Larrosa, 2003, p. 26, citado por Echeverry, 2019, p. 17). Para que dicha transformación sea posible, según Romero, se deben dar todas las condiciones necesarias y “adecuar las circunstancias para que nuestros estudiantes puedan ser beneficiados por una experiencia de lectura” (p. 33). Lo anterior, debido a que, esta “es un acontecimiento que tiene lugar en raras ocasiones” (Larrosa, 2003, p. 40, citado por Romero, 2018, p. 33).

En función de lo anterior, se considera importante “tener en cuenta la experiencia vital y emocional del estudiante para poder orientar y enriquecer su experiencia lectora” (Ángel, Ardila y Correa, 2016, p. 23). De acuerdo con esto, la lectura literaria, según Rosenblatt (2020), “ofrece una 'salida emocional'; por tanto (sic) da lugar a la vinculación de sentimientos e imágenes que evocan recuerdos que tienen que ver con la vida y/o experiencia de vida del lector” (Ángel, Ardila y Correa, p. 57).

Finalmente, según Petit (2001), la experiencia surge a partir de la apropiación que el lector hace del texto, ya que, “lo interpreta, modifica su sentido, desliza su fantasía, su deseo y sus angustias entre las líneas y los entremezcla con los del autor” (p. 28, citado por Ángel, Ardila

y Correa, p. 17). A partir de esto, los autores entienden “el acontecimiento de la lectura como parte de una experiencia, en la medida en que el acto de leer produce una “afectación” en el sujeto que lee” (p. 18).

4.1.2. Rol docente

Al realizar la lectura de los documentos archivo se evidenció que la categoría referente al rol del docente de literatura fue la más común: del total de 16 investigaciones, 13 consideran que el papel del maestro es fundamental a la hora de plantear estrategias para acercar a los estudiantes a la literatura. Dentro de los autores más citados se encuentra Louise Rosenblatt, citada en cuatro de los documentos; seguida por Jorge Larrosa y Michèle Petit, ambos mencionados en dos investigaciones.

Igualmente, se encontró que, en todos los documentos, los docentes investigadores concuerdan con que el profesor en la lectura literaria debe actuar como mediador entre los estudiantes-lectores y la literatura. Lo anterior, no quiere decir que su papel quede relegado a un segundo plano. Por el contrario, la presencia del docente es vital para que los estudiantes se aproximen a la lectura literaria y consideren esta práctica como una experiencia que sí les interesa. Como lo afirma Bolívar (2015), “los estudiantes no pueden solos, necesitan de la presencia permanente y activa del maestro”, para que puedan llevar a cabo los procesos de lectura planteados (p. 33).

En esa misma línea, Lozano (2017) alude a Rosenblatt (2003) para resaltar el rol del docente de literatura, quien “debe establecer un vínculo entre la obra y las expectativas y conocimiento de la vida de los estudiantes”; para lo cual, es necesario “propiciar respuestas personales y espontáneas al texto”, utilizando la clase como “un lugar de diálogo y discusión libre” (Rosenblatt, 2003, p. 35, citado por Lozano, p. 30). Para esto, el profesor debe describir

“de manera escueta las generalidades de la obra y el momento en el que esta se desarrolla”, llevando a cabo “una clase que parecerá más una conversación que una clase magistral” (Lozano, 2017, p. 48).

El docente de literatura debe brindar las condiciones necesarias para que los estudiantes se relacionen con el texto literario, ya que “es cuestión del lector procurar ese encuentro vivencial a partir de su propia experiencia ya dada” (Ángel, Ardila y Correa, p. 23). En este sentido, Hernández menciona que el docente debe “encontrar el diálogo y estrategias significativas que permitan el acercamiento del estudiante a la literatura” (p. 30).

Además, dos autores mencionan la importancia de la experiencia de lectura del maestro. Concretamente, Romero (2018) menciona que es necesaria la constante formación docente y humanística; además, el docente “debe estar al tanto de los adelantos y las nuevas propuestas” y contar con una experiencia de lectura que le permita acercar a los estudiantes a la literatura (p. 15). Sin embargo, “la experiencia de lectura del mediador, (sic) no tiene nada que ver con la experiencia de lectura que se espera del adolescente, o del niño, o del adulto al cual se está mediando” (Romero, p. 34).

4.2. Estrategias de lectura literaria

Como se mencionó anteriormente, el problema identificado en los documentos archivo es la distante relación que el lector establece con el texto, la cual, se debe a diferentes razones, entre las que se destacan la falta de interés por la literatura, los usos que se le dan a esta, las metodologías implementadas por los docentes, entre otros. Por lo anterior, este estado del arte buscaba identificar cuáles son las soluciones que proponen 16 docentes en ejercicio y en

formación en sus investigaciones. En el siguiente apartado se exponen algunas estrategias que plantean estos docentes para dar respuesta a dichas problemáticas¹⁵.

Para presentar los hallazgos encontrados frente a esta categoría, se tienen en cuenta los tipos de estrategias identificados en los documentos archivo, los cuales, se plantean como subcategorías de análisis: club de lectura, escritura, intertextualidad, lectura compartida, proyectos y talleres. Aunque en algunas de estas investigaciones se implementa más de un tipo de estrategia, para una correcta clasificación y categorización de la información, cada documento se incluye en una sola subcategoría.

Para iniciar, cabe mencionar la estrategia *club de lectura*, la cual, se propone como estrategia principal en solo una de las investigaciones. Sin embargo, en otro documento, el docente en ejercicio realiza diferentes proyectos, entre los que se incluye un club de lectura y poesía. A pesar de que los docentes se basan en la misma estrategia, esta la llevan a cabo en el aula de maneras muy diferentes, como se evidencia a continuación.

Por un lado, en la primera investigación¹⁶ se desarrollan diferentes actividades en torno al club de lectura, dentro de ellas se destacan: la lectura colectiva y silenciosa y la posterior discusión de lo leído; la tertulia literaria y socialización de experiencias de lectura; producción y escritura literarias; actividades sinestésicas que permitan realizar conexiones intertextuales de la literatura con otros sistemas simbólicos; y, por último, discusiones y debates.

¹⁵ Si el lector desea conocer cuáles fueron las estrategias planteadas para cada uno de los documentos archivo, puede consultar el *anexo 5*. Allí también encontrará los autores más citados en cada investigación y las obras literarias abordadas.

¹⁶ Sinestesia Literaria: club de lectura, experiencia perceptiva y afectiva – Clavijo (2018).

Por otro lado, en la segunda investigación, el proyecto “Club de lectura y poesía”¹⁷ se propone como un espacio para que todos los participantes realicen la lectura de un texto preparado para la ocasión, el cual, es de creación propia de los estudiantes. Para esto, se establece un orden de lectura y un estudiante actúa como el maestro de ceremonias, dando paso a cada uno de los lectores. Posterior a la intervención de los participantes, se realiza un conversatorio para evaluar la sesión y hacer reflexiones frente a las actividades desarrolladas.

El siguiente tipo de estrategia identificada es la *escritura*, la cual, prevalece en una investigación que se refiere, específicamente, a la autoficción. Así mismo, en otro documento se proponen talleres literarios para construir relatos autobiográficos, esta estrategia se mencionará en el apartado *experiencia*. No obstante, en la mayoría de los trabajos se realizan actividades de escritura de diferentes tipos: literaria, creativa, biográfica, entre otros; esto debido a que los docentes son conscientes de la importancia de la escritura en los procesos de acercamiento a la lectura literaria.

De igual manera, dos investigaciones proponen la *intertextualidad* como estrategia principal, pero se puede evidenciar que en otros documentos también realizan actividades en las que relacionan la literatura con otros sistemas como canciones o cortometrajes. Si bien las dos investigaciones buscan que los estudiantes establezcan relación entre diferentes sistemas simbólicos, las dos propuestas se llevan a cabo de manera similar, planteando talleres y lectura en voz alta para acercar a los estudiantes a los textos y facilitarles la interpretación para cada uno.

¹⁷ El maestro mediador de lectura literaria. Narrativas de una experiencia – Romero (2018).

La primera de estas investigaciones realiza la intertextualidad entre la literatura y la música¹⁸; se desarrollan: talleres literarios, debates, discusiones, creación de canciones, talleres de interpretación, lecturas compartidas e interpretaciones literario-musicales. Para la segunda investigación, el docente propone una intertextualidad de la literatura con otros lenguajes como cortometrajes, imágenes y canciones¹⁹; se realizan actividades como: lectura en voz alta y silenciosa, discusiones, reflexiones, preguntas a partir de la interpretación del texto y ejercicios de escritura.

La subcategoría *lectura compartida* es un tipo de estrategia en el que se clasifica una sola investigación. Aun así, cabe mencionar que otros 13 documentos archivo mencionan que la lectura compartida o en voz alta es una de las actividades que desarrollan en sus propuestas para acercar a los estudiantes a la literatura. Lo anterior, debido a que entienden el valor que tiene para los estudiantes compartir experiencias de lectura con sus compañeros y ser guiados en la lectura por el docente.

En esta investigación²⁰, el autor plantea la lectura compartida como una estrategia que busca acortar la distancia que hay entre los estudiantes y la literatura y mejorar la relación entre estos. Para lograr este propósito, la estrategia se divide en tres momentos: 1) sensibilización y contextualización, sus objetivos son cautivar a los estudiantes y generar en ellos curiosidad e interés por los textos a trabajar; 2) lectura, la cual, a su vez, se divide en antes de leer, leyendo y después de leer; y 3) escribiendo, incentiva el desarrollo de escrituras creativas a partir de la experiencia de lectura.

¹⁸ ¡Ya gozo leer! propuesta didáctica: recepción estética e intertextualidad literario-musical – Hernández (2018).

¹⁹ La intertextualidad para fomentar una experiencia estética en el aula – Echeverry (2019).

²⁰ Lectura compartida: estrategia reconciliadora entre los estudiantes y la literatura – Lozano (2017).

Para llevar a cabo esta estrategia, el docente menciona ciertos aspectos que debe tener en cuenta, los cuales se pueden situar en la línea de la educación literaria. Entre ellos está: la importancia de incentivar las reflexiones en los estudiantes, interrumpir la lectura para hacer preguntas, promover discusiones después de la lectura de un texto, considerar opiniones y experiencias de los lectores, basarse en su experiencia lectora para transmitir la literatura a los estudiantes y, a partir de esto, acercarlos a la lectura literaria.

Si bien el docente plantea cómo va a desarrollar la estrategia, no realiza una descripción ni análisis metodológico que dé cuenta de cómo, en efecto, utiliza la estrategia de lectura compartida en la clase. No obstante, el docente en formación realiza una reflexión sobre su quehacer docente, el cual, se evidencia en los diarios de campo, en los que se encuentra la descripción de las clases y la forma en la que aplica la estrategia con los estudiantes. Además, como se menciona más adelante, los resultados obtenidos corresponden con los planteamientos de la educación literaria.

Dentro de la subcategoría *proyectos* cabe mencionar dos de ellos: Memoria y literatura²¹; y Conformación de un nuevo plan lector²². En estos dos proyectos, los docentes proponen la elaboración de matrices o rúbricas de lectura. En la matriz del primero de estos proyectos, los estudiantes deben consignar “los personajes, acontecimientos y lugares más significativos que se enuncian en el texto” (Ángel, Ardila y Correa, 2016, p. 42).

En esta matriz, el estudiante puede dar cuenta de la lectura que está realizando de la obra literaria y demostrar que es capaz de extraer información del texto. A partir de esto, se

²¹ La lectura literaria en la escuela: caminos, cruces y desvíos en una experiencia de aula en el Instituto Pedagógico Nacional – Ángel, Ardila y Correa (2016).

²² Lectura literaria: devenir de la estrategia a la experiencia – Nova (2018).

desarrollan cartografías o mapas simbólicos que representan lo que sucede en la obra, incluyendo, personajes, acontecimientos y lugares. Sin embargo, la realización de esta matriz no le permite vivenciar una experiencia de lectura, reflexionar o cuestionar el texto, ni establecer relaciones con su vida personal.

En suma, se podría afirmar que esta estrategia se sitúa en los planteamientos de la enseñanza de la literatura, tan cuestionados por la educación literaria, línea en la que se considera que este tipo de estrategias no generan una experiencia en el lector. A pesar de esto, en los resultados obtenidos se evidencia que, después de las cartografías realizadas, los estudiantes sí vivenciaron una experiencia de lectura.

Por el contrario, en el proyecto “Conformación de un nuevo plan lector”, la rúbrica de lectura debe contener: fecha, título del libro, avance en páginas, idea que entendí. Esta última, hace referencia a una pequeña parte de la lectura del texto que llamó la atención del lector, que le causó conmoción, la experiencia al leer, qué aprendió del texto, qué relaciona con su vida o qué fue lo más relevante. Igualmente, a partir de estas rúbricas, los estudiantes deben escribir reseñas literarias donde exponen y comunican su experiencia de lectura y, posteriormente, la promueven como book-tubers.

Así mismo, para la creación de las reseñas literarias, los estudiantes deben “evocar los elementos más vitales de su experiencia lectora” (Nova, 2018, p. 83); también es necesario que incluyan la importancia del libro, un punto de vista crítico y la invitación a la lectura, entre otros aspectos. A partir de esto, se considera que, si bien en ambos proyectos los docentes proponen la realización de matrices de lectura, en la segunda investigación sí se tienen en cuenta las reflexiones que puede realizar el estudiante a partir de la lectura de un texto literario.

Por último, en la categoría *talleres* cabe señalar, por su temática y el desarrollo que se le da, una investigación²³ en la que la docente utiliza constantemente metáforas referidas a un viaje por la literatura, así, hace referencia a los viajeros, la embarcación, el recorrido, los mundos mágicos por recorrer y el regreso a casa. Para desarrollar esta travesía, la docente divide la implementación en tres momentos: sensibilización, desarrollo y cierre, distribuidos en la realización de cinco talleres.

Estos talleres también cuentan con nombres relacionados con la travesía. El primero se llama *Eleven anclas, se inicia la travesía*, entender la literatura como un viaje. El segundo es *Mi pasaporte lector*, los estudiantes crean sus propios pasaportes, en los que deben consignar sus experiencias de lectura durante el viaje. El nombre del tercer taller es *Navegando por aguas turbulentas*, promover una lectura que retara a los estudiantes. El cuarto es *¡Qué cuentazo!*, conversatorio literario. Por último, *Elaboración de kamishibai o teatro de papel*, recrear momentos significativos de un cuento.

4.3. Textos literarios

En el presente apartado se presentan dos aspectos principales: primero, se describe la diferenciación que se identificó en los documentos respecto a la selección de los textos literarios para desarrollar las estrategias planteadas por los docentes en ejercicio y en formación. Por otro lado, se menciona cómo algunos docentes abordan las obras literarias seleccionadas, a partir de las estrategias propuestas para acercar a los estudiantes a la literatura. Así mismo, se presenta de manera general, cuáles son los tipos de textos y algunos de los autores más abordados.

²³ Travesías literarias: Un viaje propuesto para la formación de lectores con estudiantes de ciclo IV – Becerra (2020).

Inicialmente, en este análisis se tuvo en cuenta quién es el encargado de la selección de los textos literarios, si los docentes o los estudiantes; se evidenció que hay gran variedad frente a este aspecto. Por un lado, ocho docentes realizaron la selección de las obras literarias. Segundo, se encontró que solo tres docentes investigadores dejaron esta elección en manos de los estudiantes. Por último, es relevante mencionar que, en cuatro documentos, los autores realizan una preselección de textos, pero la decisión la toman los estudiantes.

Esta distinción se debe a que muchos docentes consideran que en las estrategias de lectura literaria son los estudiantes quienes deben realizar la selección de textos, ya que, se tienen en cuenta sus gustos e intereses. A este respecto, como se mencionó en el marco conceptual, Larrosa (2006) afirma que no importa cuál es el libro que se lee, sino qué genera éste en el lector a partir de su lectura (p. 92).

Por ejemplo, un docente investigador les permitió a las estudiantes seleccionar los textos literarios y musicales para llevar a cabo su propuesta de intervención; esto, debido a que el profesor afirma que así se responde a las particularidades de los estudiantes y no a los intereses del docente; de esta manera, en las actividades se deben tener en cuenta “la voz del estudiante, sus gustos y sus formas de pensar” (Hernández, 2018, págs. 52, 77).

Por otro lado, hay docentes en ejercicio y en formación que consideran que lo ideal no es dejar en completa libertad de escoger a los estudiantes, pero tampoco seleccionar unas obras literarias que no tengan en cuenta sus gustos y opiniones. Por consiguiente, para la implementación de sus propuestas realizan una selección previa de textos literarios que conozcan y consideren adecuados para llevar a cabo la estrategia, presentan a los estudiantes estas opciones y dejan la decisión final para que ellos la tomen.

Particularmente, Becerra (2020) encuentra un punto medio entre seleccionar las obras literarias y permitir que los estudiantes lo hagan: *la negociación*. El debate y la discusión entre la docente y los estudiantes son fundamentales para llegar a acuerdos con respecto a los textos, autores y contenidos a trabajar. Por esto, se deben considerar las opiniones y gustos de los estudiantes, pero también brindar opciones para que ellos lean, busquen y comparen autores, temáticas y obras y, finalmente, decidan.

Así mismo, hay un grupo de ocho docentes que realizan la selección de las obras literarias a trabajar, teniendo criterios claros para la elección. Esto no significa que no se consideren los intereses y opiniones de los estudiantes o que el profesor esté utilizando metodologías que impidan el acercamiento del lector al texto. Por el contrario, esto evidencia que tiene claro cuál es el objetivo de su propuesta, conoce los textos seleccionados y sabe que con ellos dará cumplimiento al fin planteado.

Según Lozano (2017), las obras literarias le permiten al lector relacionar ciertas experiencias o situaciones de su vida personal con lo vivido por los personajes del texto. Por lo anterior, se deben seleccionar las obras correctas, para que las estrategias que se quieren llevar a cabo cumplan con sus objetivos propuestos y logren la aproximación de los estudiantes a la lectura literaria. En este sentido, es pertinente escoger textos en los que se encuentren experiencias afines a los estudiantes.

Al respecto, cabe señalar el proyecto “Don Quijote Viva la Lectura”²⁴, el cual, buscaba relacionar las experiencias vividas por Don Quijote, con las de los estudiantes. Por ejemplo, respecto a la pasión por las novelas de caballería que lleva a Alonso Quijano a dejarlo todo y

²⁴ Lectura literaria: devenir de la estrategia a la experiencia – Nova (2018).

convertirse en Don Quijote, el estudiante debe escribir “la pasión por la que abandonaría todo” (Nova, 2018, p. 73):

Por lo cual yo dejaría todo por atlético nacional dejaría mi familia por ir detrás de unos colores que es (sic) verde & (sic) blanco por 90 minutos alentando y rompiéndome la voz. Viajaría kilómetros tras kilómetros para ir (sic) alentar a mi equipo, dejaría mis comodidades, dejaría de comer, aguantar frío (sic) no dormir por llegar a la cancha y encontrar mi felicidad. (Estudiante citado por Nova, p. 74)

En la opinión anterior es posible identificar que, efectivamente, el estudiante da respuesta a la pregunta planteada por el docente respecto a “la pasión por la que abandonaría todo”. Sin embargo, a pesar de que esta actividad buscaba que el estudiante relacionara sus experiencias con las narradas en el texto, no se evidencia que el lector estableciera una relación directa entre lo que sucede en la historia con lo que experimenta en su vida personal. De acuerdo con las respuestas compartidas por el docente, pareciera que el estudiante solo contestara las preguntas según las temáticas seleccionadas.

Por otro lado, este mismo docente permite que sus estudiantes escojan los textos para el segundo proyecto: “Conformación de un nuevo plan lector”. La selección final es muy amplia: cada estudiante escoge un libro distinto, obteniendo así, una lista de 55 libros. Si bien se creía que con una variedad tan extensa de textos no sería posible llevar a cabo una estrategia apropiada, el docente encontró la manera de desarrollar y evaluar el proceso con un trabajo final como la reseña literaria, mencionada previamente. A partir de esta, logró el acercamiento de los estudiantes a los diferentes textos literarios abordados.

Partiendo de lo anterior, cabe mencionar el proyecto “Mi libro personal”²⁵, en el que el docente investigador también permite que sean los estudiantes quienes escojan el texto con el que quieren desarrollar la propuesta. Sin embargo, en este proyecto el docente realiza una preselección de textos para que cada estudiante seleccione el de su interés. A diferencia de la investigación anterior, aquí no se presenta un desarrollo metodológico claro de cómo se lleva a cabo la lectura de las obras, ni se exponen evidencias que den cuenta de los resultados del proceso realizado, más allá del análisis del docente, donde afirma que sí se presentaron experiencias de lectura en los estudiantes.

Con respecto a los tipos de textos trabajados, se presentan los siguientes hallazgos. Por un lado, en relación con las obras menos implementadas, se encontró que solo en un documento se aborda un texto canónico como *Don Quijote de la Mancha*, aunque se realiza la lectura de únicamente 10 capítulos. En otro documento se abordan libros álbum para llevar a cabo la estrategia propuesta. Por último, solo uno de los documentos en los que la selección queda en manos de los estudiantes se evidencia que estos eligen textos muy comunes, de los más leídos y vendidos entre adolescentes, tales como *After*, *Bajo la misma estrella* y *Cincuenta sombras de Grey*.

Por otra parte, en seis investigaciones se abordan textos literarios cortos, como cuentos o poemas de diferentes autores; los cuales son, en su mayoría, escritores latinoamericanos como Gabriel García Márquez, Mario Benedetti, Eduardo Galeano, Jorge Luis Borges, Horacio Quiroga, Juan Rulfo, entre otros. Al contrario, en tres documentos se leen novelas, principalmente de autores colombianos, como Mario Mendoza, Andrés Caicedo, Héctor Abad

²⁵ El maestro mediador de lectura literaria. Narrativas de una experiencia – Romero (2018).

Faciolince, Laura Restrepo, entre otros. En dos de estas investigaciones la selección de los textos la realizan los docentes y, en el tercer documento, se propone una preselección de obras y los estudiantes escogen una de ellas para ser leída.

Para concluir, vale la pena resaltar la importancia del docente en la selección de los textos literarios. Por un lado, debe tener la suficiente habilidad para escoger obras que consideren los gustos de los estudiantes y permitan acercarlos a la literatura. Segundo, debe considerar su propia experiencia de lectura, lo que facilitará que los estudiantes se interesen por leer y encuentren una pasión por esta. Por último, debe poner en diálogo sus competencias literaria y pedagógica, para encontrar la mejor estrategia que genere una experiencia de lectura en sus estudiantes.

4.4. Rol de los docentes de literatura

El rol que ejerce el docente de literatura es indispensable para acercar a los estudiantes a la lectura literaria. No basta únicamente con proponer y desarrollar estrategias que busquen dar cumplimiento a este propósito, también es necesario que el docente participe de estas actividades y actúe como un mediador entre la literatura y los estudiantes. Según Bolívar (2015), “el profesor de literatura es quién sugiere, motiva, busca, explora, conoce y discierne con el estudiante sobre los gustos literarios y necesidades de los estudiantes como nuevos lectores” (p. 33).

Para que las estrategias planteadas cumplan con su objetivo de acercar a los estudiantes a la literatura y modificar la relación que establecen con esta, los docentes deben cumplir con ciertas condiciones que faciliten el desarrollo de la propuesta. Primero, es necesario que se tenga amor, gusto y pasión por la literatura, que el docente tenga experiencias de lectura propias, que conozca obras literarias, que tenga conocimiento y dominio de la propuesta y cómo la va a llevar a cabo. En suma, como lo plantea Altamirano (2016), el profesor debe servir como ejemplo o

modelo de lectura, transmitir su pasión por esta y dejar una huella en la experiencia literaria de sus alumnos (pp. 160-161).

De esta forma, como se mencionó en el marco conceptual de esta investigación, haciendo alusión a Michèle Petit (1999), el maestro es el encargado de llevar la pasión por la literatura y transmitirla a los demás, lo que es posible solo si se ha experimentado amor por la lectura literaria. Sin embargo, la experiencia de lectura del docente no debe condicionar la del estudiante, ni se debe esperar que los jóvenes lectores se relacionen con un texto literario de la misma manera que el profesor.

Al respecto, cabe señalar tres investigaciones en las que se tienen en cuenta las experiencias de lectura de los docentes. En dos de ellas²⁶, los profesores en ejercicio escriben su autobiografía, en la que destacan aspectos relacionados con su primer acercamiento a la literatura, su experiencia de lectura y, en general, la relación que han establecido con la lectura literaria. En el tercer documento²⁷, los investigadores analizan las prácticas pedagógicas de un docente en ejercicio, e incluyen una amplia descripción de su historia de vida.

En las tres investigaciones mencionadas, se demuestra que los docentes tienen una estrecha relación con la literatura y son conscientes de la importancia que tienen sus experiencias de lectura en la relación que pueden llegar a establecer los estudiantes con la lectura literaria. Igualmente, en las estrategias implementadas, los docentes parecen tener en cuenta su propia vida para transmitir la pasión por la literatura a sus estudiantes, considerando aspectos significativos de su experiencia de lectura.

²⁶ El maestro mediador de lectura literaria. Narrativas de una experiencia – Romero (2018).
Lectura literaria: devenir de la estrategia a la experiencia – Nova (2018).

²⁷ La lectura literaria en la escuela: caminos, cruces y desvíos en una experiencia de aula en el Instituto Pedagógico Nacional – Ángel, Ardila y Correa (2016).

Por otro lado, el docente debe preparar previamente la clase, conocer el texto que van a abordar y saber qué preguntas o reflexiones puede hacer a partir de su lectura. Como lo afirma Lozano (2017), antes de leer con los estudiantes, el docente debe preparar marcadores textuales que le ayuden a conocer el texto e identificar en qué momentos de la lectura puede hacer pausas, aclaraciones o preguntas, que les permitan a los estudiantes comprender mejor la historia o experimentar una relación más íntima con la obra.

Si bien el docente no realiza una reflexión metodológica sobre cómo desarrolla la clase, en los diarios de campo se puede evidenciar que sí realizó una lectura previa del texto a abordar. Esto le permitió interrumpir la lectura, explicar algunos temas de la obra, hacer intervenciones, reflexiones o preguntas que guiaran la comprensión de la historia y que promovieran la participación de los estudiantes y la interacción con la obra literaria.

En esta misma línea, cabe resaltar la importancia de guiar la lectura de un texto literario a partir de preguntas y reflexiones que lleven al lector a cuestionarse, formarse y transformarse. Por ejemplo, Ángel, Ardila y Correa (2016) definen el rol del docente a profundidad, incluyendo teóricos que respalden sus ideas. Según estos autores, el docente actúa como un mediador, “acompañante y cuestionador”, que no solo guía las actividades que propician la apropiación de las obras literarias; “además, lee, familiariza e inquieta el texto y las formas literarias que cuestionan al estudiante” (p. 87).

Partiendo de lo anterior, el docente en ejercicio, cuyas prácticas son objeto de análisis en esta investigación, afirma en una entrevista: “entonces, voy interactuando, voy lanzando preguntas, pregunta aquí, pregunta allá (...)” (Ángel, Ardila y Correa, p. 38). Sin embargo, no se presenta un desarrollo metodológico que dé cuenta de cómo se llevan a cabo las clases, por lo que, aparte de la entrevista, no hay otra evidencia que permita identificar que, efectivamente, el

docente interactúa, cuestiona o explica. Así mismo, los autores mencionan que la tarea del profesor es

direccionar desde el inicio el sentido de las diferentes formas de entender lo que se lee, al igual que propiciar en el aula las condiciones para que los estudiantes se permitan relacionar acontecimientos propios de los seres humanos, acontecimientos donde se mezcla la infinidad de sentimientos y emociones que el texto tiene a disposición (...). (Ángel, Ardila y Correa, p. 23)

Resulta un poco contradictorio que los autores afirmen que el docente debe direccionar las prácticas de lectura de los estudiantes, pero que sean los estudiantes quienes generen “sus propias estrategias de lectura para recolectar elementos que les permiten la comprensión y el desarrollo de las actividades propuestas” (Ángel, Ardila y Correa, p. 43). A pesar de la amplia definición encontrada en el marco conceptual respecto al rol del docente, se evidencia que no hay coherencia entre estos planteamientos y el desarrollo metodológico de la estrategia.

4.5. Experiencias de lectura

Como se ha mencionado a lo largo de la investigación, las estrategias de aproximación a la lectura literaria que aquí se analizan deben buscar que los estudiantes se acerquen a la literatura, que mejoren su relación con esta y que, a partir de la lectura de los textos literarios, puedan vivenciar una experiencia. Esta se entiende, según Larrosa (2006), como un acontecimiento que le pasa al lector, el cual, hace referencia a la parte sensible, emocional y subjetiva del lector, a lo que sabe, lo que es y lo que siente. Este suceso puede formar o transformar al lector, sólo cuando todas las condiciones están dadas para eso (p. 99).

Adicionalmente, como lo menciona Altamirano (2016), en las experiencias de lectura es indispensable que el docente de literatura considere y valore las opiniones, emociones y reacciones de los estudiantes a partir del acercamiento a un texto literario, teniendo en cuenta que cada experiencia es personal y subjetiva (p. 165). Por consiguiente, se considera que los docentes en ejercicio y en formación, como resultado de su investigación, deben dar cuenta de las experiencias de lectura vivenciadas por los estudiantes para afirmar que la estrategia propuesta cumplió con los objetivos planteados. En este sentido, a continuación, se señalan algunos de los resultados encontrados en los documentos archivo.

La lectura como experiencia es un suceso que genera emociones en el lector, quien se ve afectado por las situaciones narradas en las historias. En este sentido, la implementación de estrategias de lectura literaria permite que los estudiantes establezcan relaciones entre los textos literarios y sus experiencias personales; así, de esta manera, reflexiona frente al significado de un texto e identifica en éste aspectos de su vida personal o de la sociedad en la que está inmerso.

En una de las investigaciones, Ángel, Ardila y Correa (2016) mencionan varias opiniones de los estudiantes a partir de la realización de la lectura de la novela *Vivir sin los otros*, principalmente, las correspondientes a la cartografía que, como ya se mencionó, se refiere a un mapa simbólico en el que se sitúan personajes y acontecimientos de la historia. Dentro de las opiniones señaladas cabe resaltar la siguiente:

“Quise analizar todo lo que le paso (sic) a Ramiro desde el momento en que sale de casa hasta el momento que le matan, porque me pareció cruel lo que le paso (sic), sufrí, llore (sic) y quise cambiar el final, no logro imaginar lo que otra persona como yo puede hacer un daño como ese” (Entrevista Estudiante). (p. 52)

En esta entrevista se puede evidenciar que se produjo una afectación en la estudiante, algo le sucedió al leer esta obra literaria. La estudiante pudo vincular a la lectura sus sentimientos, emociones y experiencias de vida y relacionarlas con la vida del personaje principal de la historia. Sin embargo, como se señaló anteriormente, este resultado no es coherente con la estrategia de lectura utilizada, ni con el rol que ejerció el docente en este proceso, por lo que no resulta muy claro cómo se logró esta experiencia.

Por el contrario, en otro de los documentos, Lozano expone las opiniones de algunos estudiantes después de la lectura de los textos literarios trabajados a partir de la estrategia lectura compartida, la cual, como ya se expuso, cumple con los planteamientos de la educación literaria. A pesar de que es necesario remitirse a los diarios de campo, el docente da cuenta de cómo llevó a cabo la clase para que las obras seleccionadas logran captar la atención de los lectores, generarles emociones e, incluso, permitirles relacionar experiencias personales en los acontecimientos vivenciados por los personajes en las diferentes narraciones.

A partir de la lectura del cuento *El caldero de Kibitsu* y de la constante interrupción e indagación por parte del docente, los lectores atacaron y juzgaron las acciones realizadas por los personajes principales; así lo expone Lozano (2017) en las siguientes dos opiniones (p. 59):

“ya me tenía molesta desde hace rato Kibitsu, le debió haber pasado algo malo mucho antes” – Fernanda Pinto.

“deja a la señora botada y ella muerta de tristeza, mientras el otro feliz de la vida con la moza, eso no es justo” – Catalina Bedoya.

Así mismo, después de la lectura, los estudiantes relacionan situaciones de la historia, como la infidelidad, con su vida personal y sus experiencias propias, como se demuestra en el

anexo #5: “(...) no mucho después, Danilo Mora relató su propia experiencia, de cómo su padre había engañado años atrás a su madre (...)” (Lozano, p. 80). En suma, la lectura literaria le ofreció a este estudiante una “salida emocional”, como lo denomina Rosenblatt, que le permitió evocar recuerdos y reflexionar o expresar situaciones que no había podido manifestar.

De la misma manera lo menciona Suárez (2020), quien afirma que, a partir de la lectura de un cuento “irónico, erótico, contemporáneo y cínico”, como lo es *Amistad* de Freddy Ayala, los estudiantes se rieron, conversaron, discutieron con respecto a la temática del cuento:

empezaron a burlarse de la desgracia del personaje traicionado, a preguntarse entre ellos si se imaginaban esa situación en la vida real, a preguntar al compañero qué haría si el mejor amigo o la novia lo traicionaban, y a delegar culpas. La culpa se la delegaban: o la novia infiel, o al amigo traidor, o al traicionado. (p. 39)

Por otro lado, en algunos documentos los docentes dan la oportunidad a los estudiantes de mencionar cómo se sintieron a partir de la implementación de la estrategia. Con relación a esto, Clavijo (2018) propuso una actividad de expresión escrita, en la cual, les permitió a los estudiantes manifestar sus opiniones respecto al club de lectura desarrollado. Dentro de los escritos, la autora rescata los siguientes:

“Agradezco con todo mi corazón el tiempo que nos dedicaste, con tu proyecto me ayudó a mí y mis compañeros nos mostraste lo hermoso que puede ser leer, entender, comprender, crear y compartir bellas historias con buenas personas (...)”. – p. 67

“Ha sido un trayecto largo hasta acá... pero en especial ha sido un aprendizaje igual de amplio. Gracias porque supongo que no hay nada más lindo que dejar huella en la vida de alguien...”. – p. 67

Las opiniones anteriores comprueban que las estudiantes disfrutaron de la estrategia del club de lectura y que comenzaron a entender la literatura de manera distinta a como la veían antes. Así mismo, la docente afirma que los estudiantes se apropiaron del club de lectura, el cual contribuyó “a la aproximación genuina del estudiante con la literatura y al desarrollo de un interés autónomo que se genera por el texto literario” (Clavijo, 2018, p. 72). Sin embargo, la investigadora no presenta otros resultados u opiniones de los estudiantes que permitan evidenciar que el club de lectura sí cumplió con el objetivo propuesto.

Finalmente, en un documento²⁸ se evidencia que los docentes consideran constantemente las opiniones, emociones y experiencias vividas por los estudiantes, puesto que desarrollan los talleres para trabajar las dimensiones humanas: corporal, cognitiva, socio política, trascendental y afectiva; además, para cada una se realiza la lectura de algún texto literario que permita la reflexión sobre la dimensión. A partir del abordaje de estas obras, los estudiantes producen textos escritos que dan cuenta de cada una de las dimensiones mencionadas, haciendo alusión a su vida personal.

Por consiguiente, resulta pertinente que los estudiantes escriban textos similares a los leídos, partiendo de su propia vida, sus opiniones y las reflexiones que realizan después de la lectura del texto. En suma, los estudiantes escriben diferentes tipos de textos, como poemas, soliloquios, reflexiones, entre otros; los cuales, brindan las bases para el relato autobiográfico final. Esto permite identificar resultados más concretos que en otras investigaciones como la anterior, puesto que, con los escritos se puede comprobar que los estudiantes sí comprendieron el sentido de los textos leídos y, además, los relacionan con su vida y sus experiencias.

²⁸ La reconstrucción autobiográfica como experiencia en la escuela para acercar a los jóvenes a la escritura y lectura literaria – Betancourt, Díaz, Espinosa y Torres (2018).

CONCLUSIONES

Las estrategias de aproximación a la lectura literaria identificadas en los documentos de análisis permiten dar cuenta de la variedad de propuestas que hay en torno a esta temática. A pesar de que hay algunas actividades comunes, como la lectura compartida, la escritura y espacios de discusión, estas no se desarrollan de la misma manera en las investigaciones revisadas. Esto se debe a la libertad que tiene el docente de llevar a cabo la estrategia planteada.

Para acercar a los estudiantes a la lectura literaria se deben implementar estrategias que permitan la interacción entre el texto y el lector, con el fin de que éste último pueda vivenciar una experiencia de lectura a partir de la aproximación al texto literario. Para que esto sea posible, el docente debe poner en diálogo sus competencias literaria y pedagógica. Es decir, debe articular sus conocimientos literarios y su experiencia de lectura, con sus conocimientos y habilidades docentes, para poder implementar estrategias que logren acercar al estudiante a la lectura literaria.

Aunque es complicado comprobar que los estudiantes-lectores vivenciaron una experiencia a partir de la implementación de una estrategia, hay algunos aspectos que permiten identificar si se tuvo o no una experiencia de lectura. Por ejemplo, cuando el lector puede expresar sus emociones y reacciones a partir de la lectura de una obra, o cuando puede establecer relaciones entre el significado del texto y su vida personal. Sin embargo, una experiencia de lectura no se genera únicamente cuando el estudiante disfrutó el texto; también se experimenta cuando afirma que no le gustó una obra literaria y expone las razones que tiene para constatar esta afirmación.

A partir de la realización de este estado del arte se pudo identificar que existe un vacío en la educación literaria respecto a cómo acercar a los estudiantes a la literatura, puesto que los

teóricos plantean ciertos aspectos que se deben tener en cuenta para proponer estrategias para lograr este fin y transmitir la pasión por la literatura, pero algunos de ellos no explican de manera puntual cómo se debe llevar a cabo esa transmisión, ni mencionan estrategias concretas que sirvan de guía para el ejercicio de los docentes. Lo anterior justifica que el docente sí cumple un papel fundamental en la educación.

Si bien en la educación literaria se considera que el docente actúa como mediador entre la literatura y los estudiantes, esto no quiere decir que no cumpla un papel fundamental en el proceso educativo, o que su papel quede relegado a un segundo plano. Por el contrario, de la mediación que realice el docente y las estrategias que implemente depende la relación que establezcan los estudiantes con un texto literario. El rol del docente es fundamental para acercarse a la lectura literaria y vivenciar una experiencia de lectura.

Con base en la lectura de los documentos archivo se evidencia que, en efecto, en la mayoría de las investigaciones los docentes en ejercicio y en formación participan activamente de las estrategias propuestas, seleccionan los textos literarios que van a ser abordados, guían el desarrollo de la clase y promueven actividades que generen experiencias en los estudiantes-lectores. En este sentido, el docente no se limita a actuar como mediador, sino que, por el contrario, su papel es vital para la implementación de las estrategias de lectura literaria.

El docente es el encargado de acercar a los estudiantes a los textos literarios, acompañarlos en su lectura, provocar discusiones y reacciones, transmitir conocimientos que generen gusto y pasión por leer. Pese a lo anterior, en algunas investigaciones (Ángel, Ardila y Correa, 2016; Coy, Murillo y Vargas, 2018), el maestro no realiza un acompañamiento de la lectura, no guía a los estudiantes en la selección de los textos a trabajar, no demuestra su experiencia de lectura ni la toma como base para contagiar a los estudiantes con la literatura.

A pesar de que los docentes en ejercicio y en formación en sus marcos conceptuales realizan una amplia descripción del rol que debe ejercer el docente de literatura, se evidencia que, en siete de los documentos (González y Otálora, 2015; Ángel, Ardila y Correa, 2016; Betancourt, Díaz, Espinosa y Torres, 2018; Coy, Murillo y Vargas, 2018; Hernández, 2018; Romero, 2018; Echeverry, 2019), no hay una descripción clara de cuál es el papel que cumplen los maestros a la hora de implementar las estrategias propuestas. Lo anterior, puede deberse a que se asume como un lugar común o como una categoría que no es necesario analizar en la presentación de los resultados.

Respecto a los textos literarios para desarrollar las estrategias, se presenta una variedad de opiniones frente a quién debe elegir las obras que se van a abordar en cada propuesta. En la mayoría de las investigaciones analizadas, los docentes seleccionan las obras literarias considerando diferentes criterios, tales como sus experiencias de lectura, los gustos y preferencias de los estudiantes, emociones que se trabajan en los textos. Sin embargo, hay varios documentos archivo en los que esta elección se deja en manos del estudiante, sin que el docente realice ningún tipo de acompañamiento.

Esta distinción no solo se presenta en los documentos archivo, sino también en los planteamientos teóricos. Por un lado, autores como Larrosa (2006) afirman que no importa qué libros se leen, sino lo que estos generan en el lector. Este planteamiento se confirma con el documento de los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje, en cual se afirma que no importa tanto qué tipo de textos se leen, sino lo que se puede hacer con ellos. Por el contrario, otros teóricos como Granda y Vargas (2007) plantean que, para tener una competencia literaria, es necesario tener conocimiento sobre algunas obras literarias y autores para poder interpretar y disfrutar el texto.

Al hablar de los teóricos de la educación literaria, se hace necesario mencionar los autores más citados en las bases teóricas de las investigaciones consultadas. A partir de la lectura de los documentos archivo se encuentra que los autores más recurrentes en los planteamientos teóricos hacen parte de las líneas de la didáctica de la literatura, la teoría literaria y la pedagogía. Dentro de los teóricos más citados están Teresa Colomer, Louise Rosenblatt, Jorge Larrosa y Michèle Petit. Así mismo, en algunos trabajos mencionan a autores como Daniel Pennac, Daniel Cassany y Wolfgang Iser.

Por último, cabe resaltar que este estado del arte permitió identificar las estrategias que plantean docentes en ejercicio y en formación para acercar a los estudiantes a la literatura desde la perspectiva de la educación literaria. Sin embargo, para dar cuenta de los resultados, los docentes se limitan a citar opiniones de los estudiantes que den cuenta de sus experiencias, reacciones y emociones. Por lo anterior, se considera que existe un vacío en la educación literaria respecto a cómo evaluar estos aspectos para obtener resultados que respondan al sistema educativo del país.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, Y., Morales, K. & Sarmiento, C. (2016). *La lectura literaria en la escuela: aproximaciones pedagógicas, a partir de experiencias docentes documentadas* (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Altamirano Flores, F. (2012). El contagio de la literatura: otra mirada de la didáctica de la literatura. *La Palabra*, (21), 21-32
- Altamirano Flores, F. (2016). Didáctica de la literatura: ¿cómo se contagia la literatura? *La Palabra*, (28), 155-171. doi: <http://dx.doi.org/10.19053/01218530.4813>
- Álvarez, C. y Pascual, J. (2019). Estrategias didácticas en torno a la lectura empleadas en la formación inicial del profesorado en España. *Ocnos*, 18 (3), 38-47.
- Anijovich R. y Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor.
- Biesta, G. (2016). Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro (Carlos Noguera, trad.). *Pedagogía y Saberes* (44), 119-129.
- Bombini, G. (2001). La literatura en la escuela. En Alvarado, M. (Coord.), *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura* (pp. 53-74). Buenos Aires, Argentina: Ediciones Manantial.
- Cerda, H. (1991). *Los elementos de la investigación*. Bogotá DC, Colombia: Editorial El Búho.
- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 21-31.

- Colomer, T. (1996). La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación. En Lomas, C. (Coord.), *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria* (pp. 123-142). Barcelona, España: ICE Universitat de Barcelona-Horsori.
- Colomer, T. (2009). La educación literaria. Armendano, C. & Miret, I. (coord.): *Lectura y bibliotecas escolares*. Metas educativas 2021. Madrid: EOI, 71-82.
- Díaz, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. *Revista General de Información y Documentación*, 28 (1), 119-142.
- Gómez, C. y Puche, R. (2018). *Resignificación de las prácticas de enseñanza de la lectura a estudiantes de básica primaria mediante la sistematización de experiencias de maestras de la I. E. Carlos Vieco Ortiz* (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México DF, México: McGraw Hill/Interamericana Editores
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma: revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport*, (19), 87-112.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje*. Colombia.

Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Fondo de Cultura Económica, México.

Rizo, J. (2015). *Técnicas de investigación documental*. UNAN – FAREM Matagalpa.

Ruiz, A. (2006). Texto, testimonio y metatexto. El análisis de contenido en la investigación en educación. En A. Jiménez; A. Torres (Comp.), *La práctica investigativa en ciencias sociales* (43-59). Fondo Editorial Universidad Pedagógica Nacional.

Sanjuán Álvarez, M. (2011). De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, (7), 85-99. Universidad de Castilla-La Mancha Cuenca, España.

Vargas, P. (2009). La educación literaria a través del dialogismo. *Enunciación*, 2, (14), 33-41.

Vasco, C. (1990). Reflexiones sobre Pedagogía y Didáctica. En Díaz, M. y Muñoz, J., *Pedagogía, Discurso y Poder*, (p. 7-26). Corprodic.

CORPUS

Alzate, C. (2020). *La autoficción en la narración escrita: una práctica pedagógica para la construcción de sentido, y la resignificación de la realidad personal* (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

Ángel, Y.; Ardila, L. & Correa, R. (2016). *La lectura literaria en la escuela: caminos, cruces y desvíos en una experiencia de aula en el Instituto Pedagógico Nacional* (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

- Becerra, A. (2020). *Travesías literarias: Un viaje propuesto para la formación de lectores con estudiantes de ciclo IV* (Tesis de maestría). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.
- Betancourt, J.; Díaz, J.; Espinosa, D. & Torres, C. (2018) *La reconstrucción autobiográfica como experiencia en la escuela para acercar a los jóvenes a la escritura y lectura literaria* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia
- Bolívar, C. (2015). *Estrategias de iniciación, acercamiento y enamoramiento hacia el texto literario en el ámbito escolar* (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica y Tecnológica, Tunja, Colombia.
- Clavijo, N. (2018). *Sinestesia Literaria: club de lectura, experiencia perceptiva y afectiva* (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Coy, F.; Murillo, M. & Vargas, D. (2018). *Subjetividad política y lectura literaria en jóvenes estudiantes de educación media* (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Dueñas, M. (2019). *Una experiencia de promoción de la lectura literaria en el grado noveno de la Institución Educativa Técnica Rafael Uribe de Toca* (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica y Tecnológica, Tunja, Colombia.
- Echeverry, L. (2019). *La intertextualidad para fomentar una experiencia estética en el aula* (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Forero, L. & Romero, M. (2020). *Usos didácticos de las TIC para la educación literaria en la escuela* (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

- González, N. & Otálora, M. (2015). *Literatura y teatro: sistematización de una práctica de enseñanza de la literatura desde la experiencia estética* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Hernández, W. (2018). *¡Ya gozo leer! propuesta didáctica: recepción estética e intertextualidad literario - musical* (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Lozano, A. (2017). *Lectura compartida estrategia reconciliadora entre los estudiantes y la literatura* (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. Colombia.
- Nova, J. (2018). *Lectura literaria: devenir de la estrategia a la experiencia* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Romero, H. (2018). *El maestro mediador de lectura literaria. Narrativas de una experiencia* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Suárez, A. (2020). *Lectura literaria: una experiencia de construcción y transformación de la subjetividad* (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

ANEXOS

Anexo 1.

#	NOMBRE TEXTO	REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA	AÑO	TIPO DE DOCUMENTO			DESCRIPTOR	CITA	COMENTARIO
				Art.	Monogr.	Tesis			
5	La lectura literaria en la escuela: aproximaciones pedagógicas, a partir de experiencias docentes documentadas	Aguilar, Y., Morales, K. & Sarmiento, C. (2016). <i>La lectura literaria en la escuela: aproximaciones pedagógicas, a partir de experiencias docentes documentadas</i> (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.	2016		X		Literatura	"La posibilidad que alberga la literatura para sensibilizar nuestra condición humana tiene resonancia en nuestra formación, en la medida en que dicha sensibilización obedece al plano de la significación, es decir, con la literatura podemos reconstruir el mundo, recrear imágenes sobre lo que acontece en la vida de las personas y también sumergirnos en otros mundos posibles. Ese constante ir y venir sobre nuestra realidad provoca la reflexión por la vida, la elaboración de un discurso propio y la ampliación del conocimiento, dado que exploramos la realidad cuando entramos en ese mundo personal que ofrece la literatura". (p. 11)	¿Cómo es entendida la literatura en la escuela? ¿Qué sentido tiene la literatura dentro de la formación de los estudiantes? ¿Qué características tienen las prácticas de lectura literaria que desarrollan los docentes? ¿Cuáles son los sentidos pedagógicos de la lectura literaria en la escuela?
							Literatura	"En ese sentido, la figura del maestro, las asignaturas que se debían enseñar, la disposición del tiempo y el espacio, y, otros componentes que fueron adhiriéndose a este proyecto civilizador, coexistieron con el pensamiento político nacional. En ese orden, la idea de lectura literaria, como la consideramos en este trabajo, no cabía en el proyecto de educación patriótica, dado que, de acuerdo a Colomer, la literatura tenía como función la formación de la moral y la conciencia, la conformación de un relato de nación, la construcción de identidad y la enseñanza lingüística, sin embargo, 'que la literatura tuviera encomendadas todas estas funciones no significa (...) que los alumnos se hubieran dedicado a leer obras literarias en las aulas ni que la literatura leída fuera adecuada a sus capacidades e intereses' (Colomer. 2005, p.15)". (p. 23)	Rol del maestro relacionado con el pensamiento político nacional. La lectura literaria no cambia en el proyecto de educación patriótica. Función de la literatura al inicio de la historia.
							Prácticas de lectura literaria	"Todo lo anterior corrobora, que las prácticas de lectura literaria a través del tiempo han encarnado en ideales y objetivos de nación, por esto cabe cuestionarse sobre el sentido de estas prácticas en la escuela, si persisten en la enseñanza de la lectura o si tienen como fin la formación de lectores críticos, dado que hoy existen mayores posibilidades de acceso a los textos literarios con el aumento de bibliotecas, la creación de nuevos soportes mediáticos para la lectura y las diferentes perspectivas sobre la lectura literaria que ofrece el MEN reflejadas en las actuales legislaciones de la política educativa". (p. 24)	
							Experiencia directa con la literatura	"Se entiende entonces, que para que se consolide el pensamiento crítico del mundo es necesario asumir el compromiso con la lectura completa de las obras y no con fragmentos o listados de memoria sobre autores y movimientos literarios. Además, se requiere la experiencia directa con la literatura, porque es de esta manera que surge el pensar minuciosamente sobre sí mismos, sobre el mundo y sobre los otros". (p. 26)	Necesaria una experiencia directa con la literatura para poder pensar sobre nosotros, sobre el mundo y sobre otros.

Anexo 2.

#	NOMBRE	AUTOR	REFERENCIA	AÑO	TIPO DOCUMENTO			DESCRIPTOR	CITA
					ART.	LIB.	CAP. LIB.		
2	La educación literaria	Teresa Colomer	Colomer, T. (2009). "La educación literaria". Armendano, C. & Miret, I. (coord.): Lectura y bibliotecas escolares. "Metas educativas 2021". Madrid: EOI, 71-82.	2009			X	Literatura	"La literatura ofrece, pues unas cualidades formativas -estéticas, cognitivas, afectivas, lingüísticas, etc.- que permiten afirmar que el objetivo de la educación literaria es, en primer lugar, el de contribuir a la formación de la persona, formación indisolublemente ligada a la construcción de la sociabilidad y realizada a través de la confrontación con textos que explicitan la forma en la que las generaciones anteriores y las contemporáneas han abordado y abordan la valoración de la actividad humana. Probablemente es fácil estar de acuerdo con esta afirmación, pero del análisis de la enseñanza escolar no se deduce este objetivo". (p. 71)
								Educación literaria	"La educación literaria no es, pues, un 'lujo' escolar de acceso al ocio, sino que revierte en la capacidad de comprensión y expresión de todo tipo de discursos y no puede quedar marginada por objetivos 'más urgentes' en la planificación de la enseñanza lingüística. Lo verdaderamente urgente es rescatar a la literatura de su anquilosamiento en antiguos modelos didácticos o bien de su disminución en modelos comunicativos actuales que le otorgan un peso casi anecdótico. La literatura ofrece modelos de lengua y discurso, genera un sistema de referentes compartidos que constituye una comunidad cultural a través del imaginario colectivo y es un instrumento de inserción del individuo en la cultura. No son funciones menores en la educación de la infancia". (p. 72)
								Educación literaria	"Entender la educación literaria como un aprendizaje de interpretación de los textos renueva su enseñanza en las aulas. Supone, en primer lugar, admitir que se necesitan dos líneas de fuerza paralelas para que se produzca el aprendizaje: la adhesión afectiva a través de la autopercepción de uno mismo como perteneciente a esa comunidad interpretativa, y el aprendizaje de las convenciones que rigen las formas literarias de forma que se pueda revelar el máximo de sentido. Ambas líneas no se pueden divorciar; es decir, que no se trata de disfrutar la primaria y aprender literatura en secundaria". (p. 72)
								Lectura literaria	"Pero, aparte del vínculo con los diferentes aprendizajes específicos de cada área, la lectura literaria es la que incide más fácilmente en la adquisición de muchas de las habilidades de lectura que tienen que dominar los alumnos y la que tiene más relación con la creación de hábitos permanentes de lectura. Así, pues, tanto para la enseñanza literaria como para el acceso al escrito, es conveniente extender la previsión de un tiempo dentro del horario escolar para fomentar la lectura literaria autónoma, sea en la biblioteca escolar o en el aula, y hacerlo en las formas y modalidades que aconsejan la investigación y la experiencia acumulada por la práctica educativa". (p. 75)
								Educación literaria	"La educación literaria de los niños progresa de forma continuada a lo largo de todas las etapas educativas. Pero su evolución en las últimas décadas ha conducido al difuminado de objetivos concretos de aprendizaje en la etapa primaria, donde bastaría, al parecer, con el contacto con los textos orales o escritos; mientras que la etapa secundaria continúa centrada en contenidos históricos o conceptuales y permite el debilitamiento de las prácticas lectoras". (p. 78)
								Literatura	"En cuanto a las orientaciones didácticas, se puede decir que en la actualidad coexisten diversos modelos de actuación que a menudo se superponen e interfieren de forma no deliberada. Nos encontramos así con que la literatura a veces se utiliza como simple punto de partida para los ejercicios de lengua; o bien sigue ordenadamente un hilo de exposición cronológica; existe solo como lectura libre; ofrece material para el debate de temas de tutoría; se trata básicamente en talleres de escritura creativa, etc. Probablemente, una de las razones de la marginación que acaba sufriendo la literatura en la programación es la pérdida de seguridad escolar sobre la manera de abordarla en el aula". (p. 79)

Anexo 3.

#	NOMBRE	REFERENCIA	AÑO	CURSO	OBRAS LITERARIAS	CONCEPTO ASOCIADO A LA LECTURA LITERARIA	CITA
1	Estrategias de iniciación, acercamiento y enamoramiento hacia el texto literario en el ámbito escolar	Bolívar, C. (2015). <i>Estrategias de iniciación, acercamiento y enamoramiento hacia el texto literario en el ámbito escolar</i> (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica y Tecnológica, Tunja, Colombia.	2015	10	35 libros de Literatura Infantil y Juvenil (LIJ)	Relación texto-lector	"Entonces, la relación entre lector-obra literaria no es llana, es compleja. La intención del texto se descubre cuando el lector devela el contenido literario y traspasa los límites del autor. Lo literario del texto vive cuando el lector asume, revela, ausculta, critica, interpreta y coexiste con la historia sintiendo una desacomodación, que lo invita a la reflexión de muchos temas, al encuentro consigo mismo y de pronto a alcanzar el goce del texto"(p. 30).
						Lectura literaria	"El mundo interior del autor es radiografía del mundo interior del lector, ambos lo comparten, lo dinamizan, lo rastrean, lo asumen; se dice que gracias a la lectura literaria es como en esencia se llega a recoger el sentido del yo de otros, pero al mismo tiempo expresar el sentido propio. De ahí la importancia de leer literariamente ya que según Rosenblatt se convierte en "una forma de vivir vicariamente vidas y emociones ajenas y acercarse a las propias" (Rosenblatt, 2002, p.10)" (p. 31).
						Leer literatura	"Según Colomer (2005), la literatura también proporciona al estudiante diferentes maneras de leer el mundo: (...) aprender a leer literatura da la oportunidad de sensibilizarse a los indicios del lenguaje, de convertirse en alguien que no pertenece a merced del discurso ajeno, alguien capaz de analizar y juzgar, por ejemplo, lo que se dice en televisión o de percibir las estrategias de persuasión ocultas en un anuncio..., se alude a ello como la adquisición de una capacidad crítica de "desenmascaramiento" de la mentira, un medio para no caer en las trampas discursivas de la sociedad. (Colomer, 2005, p.94)" (p. 32)
						Rol del docente	"El profesor de literatura es quien sugiere, motiva, busca, explora, conoce y discierne con el estudiante sobre los gustos literarios y necesidades de los estudiantes como nuevos lectores; debe identificar quién es su discente y qué necesita éste para iniciar su proceso lector que le ayude a comprenderse y comprender la humanidad. Con palabras de Rosenblatt (2002): El profesor de literatura tiene la responsabilidad de propiciar la asimilación de hábitos de pensamiento que lleven a la comprensión social. Comparte con todos los demás docentes la tarea de dotar al estudiante del equipo adecuado para formular juicios sociales y éticos sólidos" (p.48)" (p. 33).
						Rol del docente	"Es evidente, que la formación de lectores literarios en el aula de clase es en sí mismo un desafío para los docentes de literatura, quienes primero deben concentrarse en la iniciación, acercamiento y enamoramiento de los estudiantes hacia los textos literarios para que cambien la experiencia precaria de creer que la literatura nada tiene que ver con ellos, ni con su realidad humana, ni con sus prácticas de estar vivo, es en ese ángulo en donde es preciso generar espacios, rutas, puentes, engranajes o conexiones, para que los estudiantes asuman libremente un acercamiento a la literatura, para saber más acerca de ellos mismos, del mundo, y de los otros. Entonces leer e interactuar con el texto es algo vital que permite a los estudiantes reconocerse, construirse y reconstruirse. De ahí, que como docentes de literatura no podemos quedarnos sordos y dejar que nuestros estudiantes pasen la infancia o la adolescencia sin la literatura" (p. 34).
						Rol del docente	"En suma, el profesor de literatura es un mediador y eje activo de los procesos de formación de lectores literarios y queda al descubierto cuando en estas dinámicas pedagógicas surge el diálogo y las preguntas por parte de los estudiantes sobre los textos que se tratan en clase; y/o empiezan a ser formuladas con espontaneidad cuestionamientos libres, autónomos que muestran de forma paulatina la activación del interés por la lectura y la literatura, acercamientos a los libros que los hacen escuchar cómo se narra y respira la vida" (p. 34).
						Rol del docente	"Entonces, el principal mediador es el profesor de literatura quién debe acercar al estudiante a la experiencia humana que la literatura muestra, este acercamiento se vuelve para el estudiante una experiencia personal que activa su mundo interior, pone en escena su potencial creativo, y la activación de su rol como lector: se dice que los lectores no nacen, se "hacen" gracias a la mediación, de ahí la función tan importante que cumple el profesor de literatura. Sin embargo no se puede olvidar

						el papel de otros mediadores como: los papás, la familia, el promotor, el maestro o el bibliotecario entre otros. Ellos también tienen la tarea de incentivar, susurrar, animar al lector para que éste busque ser lector autónomo" (p. 35).
					Rol del docente	"Para (Rosenblat, 2002) el profesor es el principal apoyo para que los estudiantes conozcan lo literario, se familiaricen con la historia de la literatura, tengan una idea de las formas literarias, entiendan lo que leen, y consoliden cierto grado de discriminación crítica en lo que leen pues es el profesor el que encauza al estudiante para que origine y cree sentido. El sentido no es perceptible para los otros, sino exclusivamente para el yo, que se fragmenta en palabra, en oración, en verso, en idea. El texto dentro de sí, sale como un tejido de palabras, de imágenes canónicas que parafrasean su yo contenido y su yo contexto en palabras" (p. 35).
					Relación texto-lector	"El texto literario, le abre al estudiante la adquisición de la estructura y de la conciencia narrativa que expande la vida, su sentido de humanidad, y que jalona su mundo interior como procedimiento para re-tejer el texto; cuando lee se lee a sí mismo. En este cauce, la literatura deja de ser normativa y utilitaria y se ensancha en la voz del sujeto, que refiere algo de sí para los otros. Y en esa transacción vital, hay conocimiento de sí y de los otros, y dentro de una postura de comprensión el sujeto lector – escritural encuentra el sentido de su yo para poder significarse, entenderse y a la vez significar y entender el mundo que le rodea" (p. 35-36).
					Lectura literaria	"Entonces, la lectura de textos literarios empieza a ser un acontecimiento insustituible que libera para pensar, para cuestionar y referirnos a la vida, a nosotros mismos y al mundo en que nos fue dado vivir, no con una mirada de verdades absolutas, sino con una capaz de desdibujar los límites del conformismo que nos hace estar en malestar con lo que se ha vivido; con la lectura literaria se busca fortalecer ciudadanos críticos, propositivos, creativos, inquietos intelectualmente, libres, autónomos, reflexivos e íntegros como algo que busca construir las bases para formar una sociedad democrática, donde se puedan generar potencialidades de cambio, donde imperen los valores sociales: democracia, justicia, cooperación, libertad" (p. 36).

Anexo 4.

CATEGORÍA	SUB-CATEGORÍA	DOCUMENTO	CITA
LECTURA LITERARIA	Relación texto-lector	Bolívar, C. (2015). <i>Estrategias de iniciación, acercamiento y enamoramiento hacia el texto literario en el ámbito escolar</i> (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica y Tecnológica, Tunja, Colombia.	"Entonces, la relación entre lector-obra literaria no es llana, es compleja. La intención del texto se descubre cuando el lector devela el contenido literario y traspasa los límites del autor. Lo literario del texto vive cuando el lector asume, revela, ausulta, critica, interpreta y coexiste con la historia sintiendo una desacomodación, que lo invita a la reflexión de muchos temas, al encuentro consigo mismo y de pronto a alcanzar el goce del texto"(p. 30).
			"El texto literario, le abre al estudiante la adquisición de la estructura y de la conciencia narrativa que expande la vida, su sentido de humanidad, y que jalona su mundo interior como procedimiento para re-tejer el texto; cuando lee se lee a sí mismo. En este cauce, la literatura deja de ser normativa y utilitaria y se ensancha en la voz del sujeto, que refiere algo de sí para los otros. Y en esa transacción vital, hay conocimiento de sí y de los otros, y dentro de una postura de comprensión el sujeto lector – escritural encuentra el sentido de su yo para poder significarse, entenderse y a la vez significar y entender el mundo que le rodea" (p. 35-36).
		González, N. & Otálora, M. (2015). <i>Literatura y teatro: sistematización de una práctica de enseñanza de la literatura desde la experiencia estética</i> (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.	"En este orden de ideas, en el encuentro de la obra literaria y el lector, el autor y él participan en la creación y recreación de la obra literaria, atribuyendo por parte del lector nuevos sentidos y reescribiéndola a partir de su propia experiencia. Cuando esto sucede se habla de la transmisión de un mensaje que ha permitido la reconstrucción del mundo literario y de la realidad del lector. De acuerdo con Rossenblatt (2002) 'El lector procura participar en la visión de otro –obtener conocimiento del mundo, sondear los recursos del espíritu humano logra el discernimiento que hará su vida más comprensible' (p. 33). Por lo tanto, el mundo de la obra y la realidad del lector se transforman en el momento en que se da el acto de leer, y la realidad que habitan los dos se transforma porque surge algo que antes no existía" (p. 63).
			"Desde esta perspectiva, la historicidad del lector junto con la voz del autor establecen un diálogo, un vínculo, una complicidad, que hacen que sus historias se interrelacionen y se complementen. Es la percepción y la participación del lector lo que hace la lectura literaria se convierta en una experiencia estética que brinda al lector la oportunidad de imaginar, crear y recrear otros imaginarios" (p. 63).

		<p>Ángel, Y.; Ardila, L. & Correa, R. (2016). La lectura literaria en la escuela: caminos, cruces y desvíos en una experiencia de aula en el Instituto Pedagógico Nacional (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.</p>	<p>"En esta perspectiva, el lector interactúa y experimenta con el texto al completarlo y actualizarlo. El lector en la relación con el texto precede a unas anticipaciones que, según Iser, son las ilusiones que lo confrontan con el texto y lo obligan a buscar una dirección en un sentido progresivo: 'Así, toda experiencia estética tiende a mostrar una interacción continua entre operaciones deductivas e inductivas. De este modo el sentido del texto no reside ni en las esperas ni en las sorpresas y decepciones, ni menos en las frustraciones que nos acompañan en el curso del proceso de configuración. Estas últimas incorporan más bien las reacciones provocadas por el descabro perturbación e interferencia de las configuraciones que vamos formando al leer'. (Iser, 1987.p.159)" (p. 22).</p> <p>"Subyace a esta interacción, la comprensión del texto; esta comprensión mediada por lo que Rosenblatt (2002) denomina el proceso de transacción entre el lector y el texto. Este proceso constructivo tiene que ver, por un lado, con todo el bagaje cultural- social que el estudiante-lector puede aportar, como recuerdos, experiencias pasadas, necesidades y preocupaciones, estado de ánimo, rasgos de su personalidad y condición física. Por otro lado, con el texto, lo que este le ofrece y como el estudiante lo recibe, pues cada obra literaria requiere un lector en particular, su estructura artística amerita diferentes tipos de sensibilidad y conocimiento para apreciar afectivamente su contenido" (p. 24).</p> <p>"Por tanto, el lector –estudiante– al darse cuenta de esta dinámica transaccional desprende una serie de actitudes receptivas, emocionales y flexibles que dan cabida a una experiencia estética; el efecto literario produce una cualidad intensa que da vida a la obra literaria y enmarca al lector en una contribución personal a la literatura. Así: 'el hecho de que la contribución personal del lector sea un elemento esencial de toda lectura vital de un texto literario, justifica la exigencia de que el maestro cree un entorno que le permita al estudiante dar una respuesta espontánea a la literatura'. (Rosenblatt, 2002, p. 131)" (p. 41)</p> <p>"Emprender un viaje a través de la lectura de una obra –novela– se relaciona directamente con la comprobación de hipótesis y la verificación de lo que se constituye a partir de los conocimientos previos; allí, inicia la travesía que hace el lector para comprender y dar sentido al texto. Al decir Rosenblatt (1988) que el significado se aviva durante la transacción entre el texto y el lector; se advierte entonces que esta transacción reclama un actor activo que dé lugar a acciones recíprocas con el texto" (p. 47).</p> <p>"En este sentido, Rosenblatt (1988) menciona que el lector centra la atención en un elemento del entorno con el cual efectúa una transacción, concretamente con los signos que aparecen en la página, con el texto, dando lugar a la acción recíproca que consiste en la mezcla de lo que dice el texto y lo construido en la mente del lector, lo que finalmente posibilita la configuración de sentido" (p. 76).</p>
		<p>Lozano, A. (2017). <i>Lectura compartida estrategia reconciliadora entre los estudiantes y la literatura</i> (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. Colombia.</p>	<p>"El último factor que determina cuales textos son más adecuados que los otros yace en la escogencia de un sentimiento o experiencia común para todos los estudiantes como el amor, el miedo, la lealtad, etc., son estos conceptos claves a la hora de que los estudiantes descubran que ellos no están tan lejos de las historias de los personajes que leen, esta cotidianidad le permite darse cuenta de que el sí comparte algo con la literatura y que su relación con ella está más allá a una simple vínculo académico y evaluativo en la escuela, esto medido a partir de las reflexiones pedagógicas de la mediación de la literatura realizadas por Rosenblatt (2003)" (p. 50).</p>
		<p>Clavijo, N. (2018). <i>Sinestesia Literaria: club de lectura, experiencia perceptiva y afectiva</i> (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.</p>	<p>"En conclusión, se determina que en primer caso la apropiación del texto se visualiza y se promueve a partir de la significación que provee el lector al texto a partir de su contexto sociocultural y su diálogo con su lectura. Por otro lado, se determina que el lector es consciente de la apropiación cuando, según Eco, entiende que el texto provee abiertamente la posibilidad de ser interpretado y así mismo permite que se le construya un significado subjetivo; y finalmente, se hace posible una apropiación cuando se presenta una lectura estética, en la que el lector conversa con el texto a partir de sus experiencias personales y emociones surgidas durante la lectura" (p. 31-32).</p>
		<p>Nova, J. (2018). <i>Lectura literaria: devenir de la estrategia a la experiencia</i> (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.</p>	<p>"Entre el texto y el lector hay un intertexto, que tiene la siguiente función: 'El intertexto lector señala (reconoce) las conexiones que se dan entre referentes (aludidos, citados, reelaborados, manipulados...) a través de la activación de los conocimientos y de la experiencia de recepción que posee el lector. Un texto suele estar en relación con otros previos, y el lector ha de conectar sus relaciones'. (Mendoza, 2010, p. 63)" (p. 48).</p>
		<p>Echeverry, L. (2019). <i>La intertextualidad para fomentar una experiencia estética en el aula</i> (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.</p>	<p>"De esta manera, dentro de esta investigación es preciso mencionar que, con fines de lograr un acercamiento estético a la obra literaria, primero, es necesario abandonar la creencia que el objeto literario sólo tiene una interpretación fija; segundo, seleccionar textos literarios que transformen a sus lectores y no una selección de cánones literarios propuestos por orden cronológico que no tienen relevancia para ellos. Por último, se deben crear espacios donde los estudiantes puedan establecer relaciones intertextuales y que les permitan expresar su vivencia en todos los momentos de encuentro, relación e interpretación frente al objeto literario" (p. 19).</p> <p>"De igual forma, tomando en cuenta los aportes de Barthes (1989), se puede afirmar que la intertextualidad es el entrelazado infinito de textos dentro de un solo texto; y, agregando a esta concepción los comentarios de Camarero (2008) donde - sobre "El Placer del Texto" (Barthes,1977)- expone que la intertextualidad va más allá de la imitación y copia de los diversos discursos, siendo "un movimiento de transposición de enunciados anteriores o contemporáneos." (p.70)" (p. 20)</p>

		<p>Dueñas, M. (2019). <i>Una experiencia de promoción de la lectura literaria en el grado noveno de la Institución Educativa Técnica Rafael Uribe de Toca</i> (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica y Tecnológica, Tunja, Colombia.</p>	<p>"Desde un punto de vista axiológico, hay una distancia entre el lector y el libro, dada por diferentes medios como la televisión, en la era de lo audiovisual y lo sonoro se da una mayor relevancia a contenidos de entretenimiento que a literatura disponible en libros interactivos. La diferencia generacional y tecnológica, conlleva a la pérdida de valores: "Hoy los adolescentes son clientes integrales de una sociedad que los viste, los distrae, los alimenta, los cultiva..." (Pennac, 2006: 27). Por lo tanto, en una sociedad donde la información está disponible por doquier, a través de la literatura se logra promover la reflexión axiológica" (p. 31).</p> <p>"La literatura involucra inevitablemente el refuerzo consciente o inconscientemente de actitudes éticas, ya que es casi imposible tratar una novela, un drama o cualquier obra literaria, sin enfrentarse a un problema de ética y sin hablar del contexto de alguna filosofía social. El diálogo que existe entre el texto y el lector posibilita la reflexión axiológica: "Una novela, un poema, una obra de teatro, permanecen tan solo como manchas de tinta sobre papel hasta que un lector los transforma en un conjunto de símbolos significativos" (Rosenblatt, 2002. p 51). Cuando el estudiante es capaz de conmovirse por una obra literaria, se ve llevado a reflexionar sobre cuestiones como el bien o el mal, de cualidades admirables o antisociales, de acciones justificables o injustificables, pues el estudiante común tiende a juzgar espontáneamente las acciones de los personajes y es en ese momento donde el profesor debe contribuir a la reflexión sobre el comportamiento humano" (p. 31).</p>
		<p>Forero, L. & Romero, M. (2020). <i>Usos didácticos de las TIC para la educación literaria en la escuela</i> (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.</p>	<p>"Lo anterior genera un vínculo tal entre lector y obra literaria que, la biblioteca personal se convierte en el espacio donde se puede evidenciar la construcción cultural de sí mismo, ya que, por medio de la selección de los textos literarios, el lector comienza a depositar en su biblioteca la memoria, el aprendizaje, el tiempo y las fisuras que lo han ayudado a construirse; y convierte a su biblioteca en un retrato de su individualidad. Es por esto por lo que el autor expresa que la literatura es peligrosa, dado que afecta al ser humano en lo más íntimo de su subjetividad, y lo puede llegar a movilizar a espacios que resultan incómodos para las instituciones que pretenden tomar el control de los seres". (p. 22)</p>
		<p>Suárez, A. (2020). <i>Lectura literaria: una experiencia de construcción y transformación de la subjetividad</i> (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.</p>	<p>"Los horizontes de la obra y los horizontes del estudiante dialogan y forman el posicionamiento de sujeto que enfatizan Michel Petit (200) y Víctor Bravo (2009) como uno de los posibles logros en la elaboración de la subjetividad: la del lector que va conformando el saber propio e independiente, a partir de las interpretaciones genuinas y críticas que le da al texto literario". (p. 62)</p>

Anexo 5.

#	DOCUMENTO	ESTRATEGIAS DE LECTURA LITERARIA	REFERENTES TEÓRICOS CITADOS	TEXTOS LITERARIOS TRABAJADOS
1	Estrategias de iniciación, acercamiento y enamoramiento hacia el texto literario en el ámbito escolar	La autora desarrolla 10 estrategias con los estudiantes de grado décimo para iniciarlo, acercarlo y enamorarlo hacia el texto literario fueron: Sensibilidad literaria, anzuelos literarios, lectura en voz alta, lectura silenciosa, diálogo literario, secuencias literarias, padrino lector, festival de la lectura literaria, Silvinito lector y muro literario.	Abril Villalba, M (2005); Amaya Vásquez, J (2006); Barthes, R. (2007); Cárdenas, A. (2009) (2004); Colomer, T. (2005); Foucault, M. (2002); Lerner, D (2011); Moreno Torres, M & Carvajal Córdoba, E (2010); Ministerio de Educación Nacional (2015) (1994); Mendoza, A. (2008); Petit, Michèle. (2008) (2009) (2013); Rosenblatt, L. (2002); Vásquez, F. (2000) (1999).	* Selección de la docente: Memoria de mis putas tristes, Erase una vez el amor pero tuve que matarlo, Antología de Mario Benedetti, 16 cuentos latinoamericanos, Preocupados.com, Gordito relleno, Pez quiere ir al agua, Los chicos malos tienen buenas historias, Siete reporteros y un periódico. * 35 libros de Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) seleccionados por la docente, pero no menciona cuáles. * Cada estudiante escoge un libro de literatura, en total fueron 50 libros, que se mencionan en la página 65 de la investigación.
2	Literatura y teatro: sistematización de una práctica de enseñanza de la literatura desde la experiencia estética.	Megaproyecto "Teatro por la vida y para la vida", que contempla diversos proyectos como el montaje y ejecución de obras de teatro, espectáculo circense, clown, participación en la emisora escolar, uso de medios audiovisuales a través de los cuales se impulsa y difunde el proyecto, desarrollo de recreos culturales, y lectura de obras literarias para la posterior adaptación de estas, por parte de los estudiantes de grado 11° para los niños de primaria.	Álvarez, M. S. (s.f.); Araujo, S. (2006); Bombini, G. (2006); Calvo, M. C. (2010); Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2002); Colomer, T. (2001); Comenius, J. A. (1986); Dussel, E. (1999); Eagleton, T. (1998); Freire, P. (2004); Jauss, H. R. (1976); Larrosa, J. (2003); Meideu, P. (2005); Nietzsche, F. (1980); Rosenblatt, L. M. (2002); Sanjuán Álvarez, M. (2011); Sanjuán Álvarez, M. (2011); Zambrano Leal, A. (2005).	No se mencionan las obras literarias abordadas, ni el proceso de selección. Sin embargo, se puede deducir que es el docente quien realiza la elección, porque los investigadores afirman que el docente no trabaja con los estudiantes un texto que no conoce o que no ha leído más de una vez.

3	La lectura literaria en la escuela: caminos, cruces y desvíos en una experiencia de aula en el Instituto Pedagógico Nacional	Proyecto Pedagógico “Memoria y Literatura”. Antes de la lectura, se divide en tres puntos: ¿Qué y cómo lo vamos a leer?; el papel de las predicciones en la lectura literaria; y, estrategias para la construcción de experiencia estética. Durante la lectura, se proponen cuatro momentos: configurando una experiencia estética; se da lectura individual; se realiza el museo de la memoria y cortometrajes; y, por último, se inician las cartografías. Después de la lectura se configura la experiencia de lectura literaria a partir de la construcción de cartografías.	Alvarado, M. (2006); Barthes, R. (1970); Bertely y Busquets, M. (2000); Brinnitzer, E. V. (2002); CAPITANELLI, M. (1999); Eco, U. (1993); García & González. (2015); Iser, W. (1987) (1987); Larrosa, J. (2003) (2008); Nussbaum, M. (1997); Ingarden, R. (1989); Petit, M. (2001); Rosenblatt, L. (1988) (2002); Sánchez, C. (2014); Smith, F. (1990); Solé, I. (1998).	Novelas seleccionadas por el docente en ejercicio: Vivir sin los otros, los desaparecidos del palacio de justicia de Fernando González Santos; El olvido que seremos de Héctor Abad Faciolince y Los ejércitos de Evelio Rosero.
4	Lectura compartida estrategia reconciliadora entre los estudiantes y la literatura	El docente en formación plantea la lectura compartida, con un enfoque experiencial, como una estrategia que busca acortar la distancia que hay entre los estudiantes y la literatura y mejorar la relación entre estos. Para lograr este propósito, esta estrategia se divide en tres momentos: 1) sensibilización y contextualización, sus objetivos son cautivar a los estudiantes y generar en ellos curiosidad e interés por los textos a trabajar; 2) lectura, la cual, a su vez, se divide en antes de leer, leyendo y después de leer; y 3) escribiendo, incentiva el desarrollo de escrituras creativas a partir de la experiencia de lectura.	Bonilla, E. (2005); Elliot, J. (1990); Garrido, F. (2002); Kawulich, B. (2006); Larrosa, J. (1994); López, A. (2004); Navarro, P. (1995); Pennac, D. (1993); Rosenblatt, M. (2003); Piaget, J. (1985); Strauss, A. (2002); Trelease, J. (2002); Vargas, I. (2012); Vásquez, F. (2008).	Lista de obras leídas junto a los estudiantes del I.E.D Aníbal Fernández de Soto. Autor / Obra / Experiencia Augusto Monterroso - El dinosaurio / Lo imposible Charles Baudelaire - El vino del asesino / La obsesión Eduardo Galeano - La literatura y el fútbol / La pasión Guy de Maupassant - Dos hermanos / La fidelidad Guy de Maupassant - Bola de Sebo / La hipocresía Guy de Maupassant - La loca / La desesperación Gabriel García Márquez - 100 años de soledad / La locura José Asunción Silva - Nocturno I, II, III / El amor Max Damp - El violín / La sorpresa Moliere - Enfermo imaginario / La mentira Ueda Akinari - El caldero de Kibitsu / La traición
5	La reconstrucción autobiográfica como experiencia en la escuela para acercar a los jóvenes a la escritura y lectura literaria	Los docentes proponen una serie de talleres literarios para promover la construcción de relatos autobiográficos en donde se puedan evidenciar los procesos de escritura y lectura literaria. Se realiza un taller inicial y cinco talleres en los que desarrollan diferentes dimensiones: corporal, cognitiva, socio política, trascendental y afectiva. A su vez, cada taller se divide en cinco momentos: escuchar, ver, leer, escribir y compartir.	Alonso Galeano, A. (2007) (2009) (2015); Bajtín, M. (1979); Bárcena, F. (1997); Bárcena, F., Larrosa, J., & Mélich, J. (2006); Barthes, R. (1974); Colomer, T. (1996) (2001); Eagleton, T. (1998); Foucault, M. (1990); Labov, W. (1988); Larrosa, J. (2003) (2006) (2009); Lerner, D. (2001); Pennac, D. (1993); Pérez Gómez, Á., & Gimeno Sacristán, J. (1996); Pérez, Á. (1997) (1999); Petit, M. (2003); Rosenblatt, L. (2003); Vásquez, F. (2004) (2012).	La selección la realizan los docentes a partir de sus experiencias de lectura, considerando los gustos, afinidades y la capacidad del texto para lograr el objetivo propuesto. “El Drama del desencantado” de Gabriel Garcia Márquez “Borges y yo” de Borges “La noche de los feos” de Mario Benedetti “Un niño Pequeño” de Helen Buckley “El príncipe feliz” de Oscar Wilde “Los nadies” de Eduardo Galeano
6	Sinestesia Literaria: club de lectura, experiencia perceptiva y afectiva	La propuesta para esta investigación es llevar a cabo un club de lectura llamado “Ojo con eso manitos”, el cual está fundamentado en la educación literaria, la sinestesia literaria y la apropiación del texto. Actividades: la lectura colectiva y silenciosa y la posterior discusión de lo leído; la tertulia literaria y socialización de experiencias de lectura; producción y escritura literarias; actividades sinestésicas que permitan realizar conexiones intertextuales de la literatura con otros sistemas simbólicos; y, por último, discusiones y debates.	Barthes, Roland. (1973); Bombini, G. (2001); Cabra N, y. Escobar, M. (2014); Caine, R. N. y Caine, G. (1998); Caro Quistial, E.S., Paniagua Giraldo, E., Torres Vélez, C.D. (2015); Cassany, D. (2006); De León, Y. y Hernández, N. (2010); Dewey, J. (2008); Eco, U. (1981); Escalero, M. (2009); Gardner, H. (1995); García, B. (2009); Leal Leal, E. C. (2017); Manios Ascencio, D.L (2016); Mata, J. (2009); Melero, H. (2013); Pennac, D. (1993); Rodríguez C., Lorenzo, O. Y Herrera, L. (2005); Turner, L. y Pita, B. (2006); Verlee, W.L (1995).	Se realizó una pre-selección por parte de la docente, a partir de la cual, los estudiantes propusieron nuevos títulos y, finalmente, se realizó la selección de los textos literarios. El género escogido fue el terror, incluyendo temáticas como el suspenso, misterio y espanto. La docente no menciona cuáles fueron los textos abordados.

7	Subjetividad política y lectura literaria en jóvenes estudiantes de educación media	En esta investigación, los autores proponen trabajar la lectura literaria a partir de cuatro estrategias puntuales: la creación de identikits, la utilización de audios disparadores, la lectura en voz alta y la escritura biográfica. De igual manera, estas actividades se plantean en dos fases: 1) la construcción de la conversación y 2) la lectura del mundo y la escritura de los jóvenes.	Andruetto M, T (2015); Anzaldúa, R (2007); Ávila, R. (2010); Betancur, D. Y Areiza, E. (2013); Cuesta, C. (2006); Freire, P. (1970) (2005); Lomas, C. (1999); Larrosa, J. (2013); Lerner, D. (2001); Murillo Sinisterra, M., & Reyes Galindo, R. (2018); Pennac, D (1997); Ruiz, A. y Prada, M. (2012); Rodari, G. (1999); Zuleta, E. (1982).	Selección por parte de la docente de los textos literarios: Texto "Educar ya fue" Gabriel Kaplún. Libro álbum: "Un día diferente para el señor Amos" Libro "Cuentos de buenas noches para chicas rebeldes" Libro álbum "¡Así fue! ¡No, fue así! ¡No, Así!" del autor Kathrin Schärer
8	¡Ya gozo leer! propuesta didáctica: recepción estética e intertextualidad literario - musical	La propuesta de intervención que se lleva a cabo en esta investigación se denomina Litermusicando y hace referencia a la intertextualidad literario-musical, a partir de la que se busca motivar a los estudiantes y generar en ellos una relación de gusto y placer por la literatura, lo cual, permitiría llenar de significado a la experiencia vital del lector. Actividades: lecturas compartidas, interpretaciones literario-musicales, talleres literarios, debates, discusiones, creación de canciones.	Altamirano, F (2013); Bajtin, M. (1985) (1989) (2003); Barthes, R. (1997); Colomer, T. (2002); Guerrero Ruiz, P. (2008); Gutiérrez, E.R. (2015); Jaus, H. (1992) (2002); Jurado. F. (2004); Larrosa, J. (1998); Mendoza, A y Cerrillo, P. (2003); Pennac, D. (1993); Iser, W. (1987) (1993); Vásquez, F. (2006); Zabala, L. (2013).	After "Ana Tood", Bajo la misma estrella "John Green y Rodrigo Corral", Cincuenta sombras de grey" E. L. James", Buscando a Alaska "John Green", La chica del tren "Paula Hawkins", Las ventajas de ser invisible "Stephen Chbosky" Si es amor no duele "Pamela Palenciano y Iván Larreynaga", La nostalgia perfecta "Rodrigo Argüello", Julio Cortázar: Rayuela "fragmento del capítulo 7", Sueño "Carmen Cecilia Suarez", Los amantes siempre vuelven "Carmen Cecilia Suarez"
9	Lectura literaria: devenir de la estrategia a la experiencia	El docente narra sus experiencias y reflexiona frente a su práctica pedagógica a partir de la implementación de dos proyectos: Don Quijote Viva la lectura, realizado entre los años 2015 y 2016; y Experiencias de lectura: de la selección a la video reseña, realizado en el año 2017. Así mismo, realiza diferentes actividades y estrategias dentro de estos proyectos: interacción-acción, la biografía del yo lector, producción escrita, blogs, rúbricas de experiencias, entre otras.	Bárcena (2012) (2004) (2002) (2006); Borges (1980); Burbules (1999); Cassany (2006); Freire (1984) (1994) (1991); Jurado, F. (2008); Larrosa (2003) (2004) (2009); Meirieu P. (1998); Mendoza (2010); Petit (2001) (1999); Proust, M. (1986); Sanjuán Álvarez, M (2011); Zambrano, A. (2005) (2007).	Primer proyecto: Don Quijote de la Mancha (primeros 10 capítulos). Segundo proyecto: Cada estudiante escoge el texto que quiere leer: 55 libros diferentes, mencionados por el docente.
10	El maestro mediador de lectura literaria. Narrativas de una experiencia	El docente propone el desarrollo de cuatro proyectos: Mi libro personal, Club de lectura y poesía, Lectura dramática (teatro) y Minilibros día del idioma. Dentro de estos proyectos desarrolla diferentes actividades entre las que caben destacar las siguientes: la autobiografía, asistir a espacios lectores, lectura en voz alta y compartida, la lectura sin plazos, conocer otras experiencias de lectura, representaciones teatrales, entre otras.	Barcena, F., Larrosa, J & Melich, J. (2006); Bombini, G. (1996) (2001) (2017); Cassany, D. (2009); Colomer (1997) (2005) (2010); Freire, P. (1991); Jurado, F. (1998); Larrosa, J. (2003) (2006); Petit, M. (1999) (2000) (2002); Sainz González, Luz María. (2005); Rodari, G. (1983); Zuleta, E. (1978) (2005).	Los estudiantes escogen de opciones de 100 a 200 libros previamente leídos y seleccionados por el docente, pero no menciona cuáles. Para el proyecto de teatro se escogen 4 obras, cada una para un curso: Bodas de sangre - Federico García Lorca Yerma - Federico García Lorca Mariana Pineda - Federico García Lorca La casa de Bernarda Alba - Federico García Lorca
11	La intertextualidad para fomentar una experiencia estética en el aula	El docente propone la Intertextualidad entre varios lenguajes propios del contexto actual: cine, música, literatura. Para esto, desarrolla diferentes talleres, los cuáles, se dividían en tres etapas: 1) Sensibilización a través del medio audiovisual; 2) Encuentro con el texto literario; 3) Ejercicio de escritura. Propone actividades como lectura en voz alta y mental, discusiones, ejercicios de intertextualidad.	Barthes, R. (1977); Camarero, J. (2008); Herrera, C & Saavedra, A. (2012); Huxley, A. (1932); Ingarden, R. (1989); Larrosa, J (2003); Mendoza, A. (1998) (2008); Núñez E. & Martos, A. (2009); Romero, Y. (2010); Suárez, V. (2015); Vásquez, F. (2006); Wolfgang, I (1987) (1989); Zabala, L. (2013).	Lectura por capítulos de la novela Un Mundo Feliz de Aldous Huxley. Selección realizada por el docente.
12	Una experiencia de promoción de la lectura literaria en el grado noveno de la Institución Educativa Técnica Rafael Uribe de Toca	La docente propone 10 talleres literarios a partir de tres etapas: a) Adquisición, organización y préstamo del material de literatura; b) Sensibilización a la lectura; y c) Estrategias para el aprovechamiento de la lectura literaria. Dentro de las estrategias implementadas se encuentran la lectura en voz alta y silenciosa, teatro, autobiografía, producción literaria, galería de arte y festival de la literatura.	Álvarez, D. (2001); Barthes, R. (2006); Bolívar, C., & Gordo, A. (2016); Bombini, G. (2013); Colomer, T. (1996) (2005); Jurado, F. (2008); Larrosa, J. (1996); Pennac, D. (2006); Petit, M. (2001); Robledo, B. H., & Guarín, S. (2005); Rodari, G. (1973); Rosenblatt, L. M. (2002); Sanjuán, M. (2014); Solé, I. (1992).	* Selección realizada por la docente: Hay palabras que los peces no entienden (Heredia & Ycaza, 2015); Fortunato (Bernal, 1994); Las Brujas (Dahl, 2016); El coronel no tiene quien le escriba (García Márquez, 2012); Doce cuentos peregrinos (García Márquez, 1999). Algunos seleccionados: La santa, El avión de la bella durmiente, Solo vine a hablar por teléfono, Espantos de agosto, El verano feliz de la señora Forbes, El rastro de tu sangre en la nieve. * Selección de los estudiantes por grupos, no se menciona cuáles.

13	Usos didácticos de las TIC para la educación literaria en la escuela	Uso de las redes sociales: Facebook. Las docentes en formación implementaron un proyecto pedagógico de aula, en el cual se realizaron talleres de lectura y escritura literaria en entornos virtuales, con la finalidad de propiciar espacios en los que las estudiantes percibieran la lectura como experiencia vital. Creación de perfiles literarios, memes, lectura individual y compartida, escritura creativa.	Acuña, D., Castellanos, C., & Toro, D., (2013); Agudelo, N. Caro, E. & Gutiérrez, M. (2016); Albaladejo, T. (2009); Cassany, D. (2012); Calero, B., Muñoz, D., Gutiérrez, I, & Páez, M. (2012); Colomer, T., (1991) (1993) (1996) (2001) (2010) (2015); Galeano, M. E. (2004); Grandío, M. (2018); González, C y Margallo, A, (2013); Hine, C. (2011); Larrosa, J. (2003); Valles, M. (1999); Zayas, F. (2011).	Las docentes seleccionaron cuatro novelas: Opio en las nubes (1991) de Rafael Chaparro Madiedo; Angelitos Empantanados (2002) de Andrés Caicedo; Delirio (2004) de Laura Restrepo, y Satanás (2002) de Mario Mendoza; las estudiantes escogen la que deseen leer. Dos estudiantes expresaron que no les atraía ninguno de los textos, por lo que propusieron otras dos obras literarias: Mientras Lluve de Fernando Soto Aparicio y Harry Potter y la piedra filosofal de J.K Rowling.
14	Travesías literarias: Un viaje propuesto para la formación de lectores con estudiantes de ciclo IV.	La docente plantea una serie de talleres literarios que forman parte de un proceso denominado Travesías Literarias y constantemente hace referencias a los aspectos relacionados con un viaje, como los viajeros, la embarcación, el recorrido, las aventuras, los mundos mágicos por recorrer y el regreso a casa. Para llevar a cabo esta travesía, la docente propone cinco talleres: eleven anclas, se inicia la travesía; mi pasaporte lector; navegando por aguas turbulentas; ¡qué cuentazo!; y elaboración de kamishibai o teatro de papel.	Altamirano Flores, F. (2016); Baquero, P. (2015); Bombini, G. (2008); Colomer T. (1991) (2005); Fernández, E. (2015); Jurado, F., Acosta, P. C., Rodríguez, P. E, & Flórez, A. R (2013); Larrosa, J. (1996); Petit, M. (1999) (2008) (2014); Rosenblatt, L. (2002).	La docente propone, los estudiantes escogen, llegan a un acuerdo. Gabriel García Márquez: La prodigiosa tarde de Baltazar, Un señor muy viejo con unas alas enormes, El último viaje del buque fantasma, En este pueblo no hay ladrones, El ahogado más hermoso del mundo; Julio Cortázar: La noche boca arriba, Continuidad de los parques, Casa tomada; Horacio Quiroga: El solitario, La gallina degollada, El almohadón de plumas, El hombre muerto; Onetti: El cerdito; Rubem Fonseca: Paseo Nocturno, Cuento de amor; Marco Denevi: Cuento de horror; José Donoso: Una señora; Borges : La muerte y la brújula, La rosa de Paracelso; Monterroso: Mister Taylor; Piglia: La loca y el relato del crimen; Masliah: Santa Bernardina del monte; Drummond de Andrade: Flor, teléfono, muchacha; Cabrera: El día en que terminó mi niñez; Rulfo: Diles que no me maten, No oyes ladrar los perros; Gallegos Lara: Era la mamá; Rosero: El esqueleto de visita; Arreola: Un pacto con el diablo.
15	Lectura literaria: una experiencia de construcción y transformación de la subjetividad.	El docente propone diferentes talleres para lograr la transformación de la subjetividad de los estudiantes a partir de la experiencia de lectura literaria. Para esto, propone tres fases: 1) una posibilidad estética y vital: del amor y otros demonios; 2) Lectura literaria: una experiencia de construcción y transformación: el miedo; y 3) proyecto grupal de expresión estética, artística o literaria de los estudiantes. Dentro de las actividades realizadas se encuentran: la lectura colectiva e individual, círculos de reflexión, escritura de epitafios, programa de televisión.	Bravo, V. (2009); Cabrera, M. (2014); Colomer, T. (1991) (1996) (2005); Cuesta, C. (2006); Holguin. D. C. (2014); Jaus, H. (1977) (2002) ; Larrosa, J. (2003) (2009) ; Maillard Chantal (1998); Maillard, Chantal (1997); Petit, Michele (2000); Todorov, T. (2006); Zambrano, M. (1999).	El docente propone algunos textos, los estudiantes escogen cuáles trabajar. * Fase 1 - corpus literario: Herrera, F. A. (2014). La mano, Amistad. In Lo sentimos, los lunes no hay función. Bogotá: Codice Producciones Limitada. / Bukowski, Charles. La chica más guapa de la ciudad (1978). / Barros, Pía. Penitentes y Las pieles del regreso. * Fase 2 - corpus literario: Maupassant, de Guy. (2011) Cuentos completos de terror, locura y muerte. / Allan Poe, Edgar. (2016). Cuentos completos. Editorial Penguin Clásicos / Masters, Lee Edgar. (1914). Antología de Spoon River. / Hearn, Lafcadio (1899). Oshidori. / Ocampo, Silvina (1999). Cuentos completos. Planeta libros. / Benítez Reyes, Felipe (1994). Un mundo peligroso. Editorial Pre-textos. / Joyce Oate, Carol. (2016). Gatitos. Revista Vice. * Fase 3 - corpus poético: Carranza, M. M. (2003). Tengo miedo. / Silva, J. A. (1891). Nocturno III. / Carver, R. Miedo. / Cote, A. (2002). Atado a la orilla. / Corre, N. El crecimiento del río. / Storni. A. Alma muerta.
16	La autoficción en la narración escrita: una práctica pedagógica para la construcción de sentido, y la resignificación de la realidad personal	La docente propone las narrativas de autoficción escrita con el fin de resignificar la realidad personal de los estudiantes. Para esto, la docente divide la propuesta en tres etapas: 1) Acercamiento al texto narrativo; 2) La experiencia personal como fuente de creación; y 3) Construcción de textos de autoficción y autobiografía. Así mismo, desarrolla actividades como juegos de creación, autobiografías, pastiche, reconstrucción de vida, discusiones, entre otras.	Freire, P. (1965) (1998) (2009); Jurado, F. (2013); Larrosa, J. (2007); Larrosa, J., & Skliar, C. (2009); Ranciére, J. (2003); Rulfo, J. (1979); Vásquez, F. (2006).	La docente menciona que una de las categorías a trabajar es la literatura para la construcción de sentido, pero no le da relevancia a este aspecto, sino que se centra en la estrategia de la escritura de autoficción. Por lo anterior, no se encuentra información frente a la selección de textos literarios a trabajar.