

Reading literary texts: Teaching perspective versus student perspective

Pablo Francisco David Mora Venegas

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Abstract: The purpose of the research was to make an approximation of literary text reading practices from the perspective of teachers (didactics) and students (significance). The research approach was quantitative descriptive. The sample corresponded to three teachers of Language and Communication and the 118 students attending the second year in an educational establishment in the commune of El Bosque, Chile. The data collection technique was the survey and the collection instruments were two questionnaires. According to the results, teachers consider that reading books is not an activity of preference for their students, however, students have more interest in reading than teachers who teach them.

Keywords: Reading practices, didactics, significance, literary texts

1. Introducción

En el proceso de aprendizaje y producción e interpretación de la lectura literaria a nivel de Latinoamérica, según Bolívar y Gordo (2016), a pesar de la diversidad de propuestas teóricas y prácticas en este ámbito, se ha evidenciado en los estudiantes de los diferentes niveles de la educación que existen prácticas poco significativas de lectura, dificultades de expresión oral, desconocimiento de las habilidades necesarias para leer y escribir, dispersión, falta de interacción entre el texto y el sujeto que lo aborda. Sin embargo, Del Pino, Del Pino y Pincheira (2016) señalan que la lectura es un aspecto importante en la educación chilena que se ha fortalecido en etapas primarias de escolarización, como promoción del fortalecimiento de competencias y estrategias lectoras pero que poco se ha avanzado en enseñanza media pues al revisar los planes y programas de estudio para los distintos cursos mencionados se evidencia que la lectura es tratada desde un enfoque cultural y comunicativo, que hace hincapié en estrategias metacomprendivas y habilidades cognitivas curriculares que rigen toda la educación.

Sobre lo descrito anteriormente, Bolívar y Gordo (2016) plantean la necesidad de analizar el papel de la lectura en la realidad social, así como el papel del docente como mediador de la literatura. Además, el texto no puede ser un objeto para analizar, sino que debe ser una voz para escuchar y el tipo de relación estudiante-maestro influye en el interés y el comportamiento del discente, la motivación con la lectura y una comprensión lectora.

Los mismos autores señalan que la formación de lectores se fundamenta en la lectura compartida, sugiriendo con ello el fomento, la intervención, la mediación, la familiarización y la animación, sin embargo, uno de los problemas que afronta el profesor en la enseñanza de la literatura es el de crear una situación favorable a la experiencia vital de la literatura, que implica lograr la distancia del estudiante con la preocupación académica y acercarlo al valor personal.

Por su parte, Ballester e Ibarra (2016) manifiestan que la enseñanza de la didáctica de la literatura articula la formación permanente del docente, tanto desde una perspectiva práctica, utilitaria e inmediata, como respecto a su formación científica, pero las relaciones entre las diversas teorías literarias-lingüísticas y la práctica educativa se han caracterizado, en ocasiones, por su manifiesta inadecuación y, en consecuencia, su fracaso. Los mismos autores, además expresan que en diferentes estudios, investigaciones y encuestas realizadas en diversos países y por diversas organizaciones permiten no solo trazar el panorama respecto a cuánto se lee, sino también y sobre todo, tener una aproximación al cuándo y cómo se lee, resultando esencial comprender los diferentes modos de leer, de comunicar, de producir y apropiarse de los textos como un componente básico de cualquier política de promoción lectora, y en consecuencia, de la formación lectora y literaria contemporánea.

Sobre este aspecto, el MINEDUC (2005) promueve evaluaciones de distinto orden: formativa, procesual y sumativa, con la finalidad de ampliar el campo crítico y reflexivo que compete a la lectura, pero que se queda en el nivel discursivo aunado con el nivel de formación inicial que poseen algunos docentes de enseñanza básica y media en lenguaje. En efecto, el desempeño de los estudiantes chilenos en pruebas de comprensión lectora sigue siendo deficiente, de acuerdo con los datos aportados por la prueba del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, volviéndose un tema fundamental para la educación y sus políticas públicas.

En otro orden de ideas, Orellana y Baldwin (2016) expresan que la opinión que tienen muchos profesores y padres es que leer más libros es mejor para el estudiante y gran parte de la justificación de la inclusión de textos de lectura complementaria domiciliaria descansa en esta hipótesis, ya que se considera que si los estudiantes leen más libros (tienen más tiempo de exposición a los libros y a los procesos cognoscitivos inherentes a dicho acto), desarrollarán hábitos que signifiquen la lectura dentro de sus prácticas diarias y corrientes. Desde esta perspectiva suele atribuirse a la lectura de textos complementarios domiciliarios, características autónomas en relación a la disminución o aumento de la motivación e interés.

En este sentido, Munita (2016) suscribe que los docentes lectores son más propensos a involucrarse en prácticas educativas que modelan la pasión por la lectura: leen en voz alta a sus estudiantes, participan en conversaciones sobre libros, modelan estrategias lectoras específicas, ofrecen a los estudiantes una mayor elección en los materiales de lectura y, frecuentemente, dan a los estudiantes tiempo para leer durante el día escolar. Sobre este hecho, se hace énfasis en la necesidad de pensar la formación inicial docente como un factor clave para incidir en la construcción del sujeto lector didáctico ya que se ha demostrado que cuando los docentes usan estrategias didácticas fértiles en la formación de lectores, mejor opinión tienen los estudiantes sobre los libros y la lectura.

Por otro lado, si el docente de Lenguaje y Comunicación, al diseñar sus estrategias metodológicas para activar la comprensión lectora en sus estudiantes, toma en consideración la dimensión afectiva asociada con la motivación en los procesos que involucra, puede lograr un acercamiento entre esta dimensión y lo cognitivo ya que, al actuar en conjunto, dichos procesos se establecerán sobre una base firme y se obtendrán buenos resultados. Además, el docente como facilitador de la enseñanza podrá diseñar estrategias que permitan involucrar a todos sus estudiantes tomando en consideración la heterogeneidad en los estilos y modos de aprendizaje a la vez de proponer estrategias de evaluación que ayude a mejorar el rendimiento académico.

Ahora bien, Medina, Valdivia y San Martín (2014) señalan que en los enfoques actuales se concibe la lectura como un proceso multidimensional, de modo que leer implica desarrollar distintos conocimientos y habilidades por lo que el aprendizaje del lenguaje oral y escrito resulta de vital importancia en los primeros años de escolaridad para la proyección en diversos ámbitos de la vida de las personas. Según los mismos autores, en la actualidad se requiere de una práctica pedagógica en la que se produzca una enseñanza explícita de la lectura teniendo como eje principal la interacción entre docentes y estudiantes y cómo se proporcionan oportunidades a niños y niñas para incrementar sus habilidades en el lenguaje oral y escrito, de modo que puedan enfrentarse a desafíos cognitivos de diversa complejidad en su aprendizaje donde resulta relevante la retroalimentación y la motivación a la participación, de modo que se generen las condiciones para la promoción de un discurso extendido.

En suma, la investigación pretende mostrar, desde la identidad lectora de los docentes en sus muy diversas dimensiones si sus prácticas lectoras son trasladadas al aula como evidencia de sus creencias sobre el contenido que ha de ser enseñado y que sirve de filtro a la hora de imaginar y decidir qué experiencias de aprendizaje planear y ofrecer a sus estudiantes. Además, desde la perspectiva de los propios estudiantes, verificar si la didáctica planteada coadyuva a la significación de la lectura sobre otras actividades que realizan día a día.

2. La didáctica de la literatura

Ballester e Ibarra (2016) sostienen que el carácter de metaenseñanza de la didáctica de la literatura articula la necesidad de formación permanente del docente, tanto desde una perspectiva práctica, utilitaria e inmediata, como respecto a su formación científica. Según Mendoza (2006), el objetivo en la didáctica de la literatura es la formación y educación literaria de los estudiantes de cualquier nivel con su doble carácter integrador: aprender a interpretar y aprender a valorar y apreciar las creaciones de signo estético-literario y cuyas competencias se perfilan en dos direcciones:

a) Comprender y reconocer las convenciones específicas de organizar y comunicar la experiencia que tiene la literatura para dotar de elementos poéticos y retóricos literarios.

b) Atender a la historicidad del texto, como saberes necesarios y mediadores para poder descubrir y/o establecer una valoración interpretativa.

Para el mismo autor, la educación literaria es la preparación para participar en el proceso de recepción y de actualización interpretativa del discurso literario, teniendo en cuenta que:

a) La literatura es un conjunto de producciones artísticas que se definen por convencionalismos estético-culturales y que, en ocasiones es un reflejo del devenir del grupo cultural

b) Las producciones literarias también se definen por la presencia acumulada de determinados usos y recursos de expresión propios del sistema lingüístico y por su organización según estructuras de géneros

c) El proceso de percepción del significado de un texto literario no es una actividad espontánea sino es el resultado automático de una lectura de aspecto denotativo.

Las cuestiones que el docente se plantea ante cómo desarrollar el tratamiento didáctico de la literatura, posiblemente estén en relación con la diversidad de los saberes que requiere la comprensión, la valoración y la interpretación de determinadas obras, puesto que la lectura literaria resulta especialmente formativa y de hecho, el docente ejerce funciones de mediador, formador, crítico, animador, motivador y dinamizador que depende de la misma concepción que tenga sobre el hecho literario, la valoración formativa de las aportaciones de las distintas tendencias/perspectivas teóricas y, en especial, de los fines que se propone como objeto de su actividad respecto al tipo de formación que considera como más pertinente para sus estudiantes y de las opciones metodológicas que adopta.

En el mismo orden de ideas, la función del docente ante los fines de formación literaria y ante los contenidos literarios tiene, esencialmente, los rasgos de formador, estimulador y animador del aprendizaje de sus estudiantes, es decir, su función de agente motivador es la que permite aproximar la función lúdica y estética de las producciones literarias al adecuado grado de conocimiento analítico que prevé la proyección curricular y encaminándolo hacia la faceta de la educación literaria. En efecto, la función de la crítica es justificar y analizar los conceptos, las ideas directrices o los convencionalismos de época o tendencia literaria que aportan criterios para una interpretación coherente, adecuada y aclaradora. Particularmente, la función del docente como crítico es la de potenciar una comunicación más inteligente y, sobre todo, significativa con la obra literaria, abriendo nuevos enfoques, sugerencias o perspectivas que incidan en los diversos aspectos de este ámbito de comunicación coadyuvando a sus estudiantes a valorar las creaciones literarias.

Para Mendoza (2006), la activación de los conocimientos de la competencia literaria depende de las características del texto objeto, el género, el estilo, la intencionalidad, el tipo de elaboración del uso literario de la lengua, etc., el lector puede aportar en mayor o menor cantidad y calidad sus conocimientos previos, por eso, su libertad depende de la autonomía lectora que alcanza el individuo en la formación específica de su competencia lectoliteraria que coadyuva a preparar al estudiante para que sea un lector autosuficiente, autónomo, que active y relacione sus conocimientos según lo que requiera destacando la importancia que tienen las fuentes literarias procedentes de la propia cultura como las conexiones que se establecen con otras creaciones y con otros códigos artísticos, además de entender la sucesión de conexiones interculturales que se dan entre las obras de creación literaria.

3. Metodología

La investigación se desarrolló en un Colegio Particular Subvencionado de la comuna de El Bosque (dependencia particular – subvencionada, significa que la institución recibe aportes económicos públicos del Estado y un copago proporcionado por la familia, por lo que pasa a configurarse como una institución de administración privada que administra recursos públicos), que proporciona educación básica y media en un contexto socioeconómico Medio Bajo (al 4to y 5to quintil más pobre económicamente de la nación), con un Índice de Vulnerabilidad del 72,01%.

3.1 Enfoque

Cuantitativo / descriptivo, en tanto se opta por una lógica explicativa, una descripción que identifica variables susceptibles de ser descritas y propone una lógica inductiva, recoge puntos de vista tanto objetivos como subjetivos, pero validándose en una lógica de verificación.

3.2 Población y muestra

El universo estuvo conformado por 3 docentes de Lenguaje y Comunicación y los estudiantes de NM2, y la muestra por los 118 estudiantes de 2° medio A - B – C del Colegio Particular Subvencionado de la comuna de *El Bosque* y sus Docentes de Lenguaje y Comunicación respectivos, quienes rinden el examen del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), de los cuales 54 son de sexo masculino y 64 son de sexo femenino con edades comprendidas entre 14 y 16 años.

3.3. Técnica de recogida de información

A través de un cuestionario, se compararon las prácticas de los tres docentes, que favorecen la lectura de los textos de literatura dentro de la sala de clases que permitió describir su trabajo en el aula. Con otro cuestionario, se logró describir aspectos diversos sobre su trabajo con los textos literarios (expectativas de lectura, motivaciones, autoconcepto, cercanía con textos literarios). Al final, los dos cuestionarios tenían una pregunta en común, que permitió identificar si realmente hay preferencia por la lectura desde ambas

perspectivas (docentes y estudiantes) y que actividades realizadas por los estudiantes están sobre esta actividad que signa la consolidación de sus procesos cognitivos.

Según Martínez (2012), la confiabilidad del instrumento se realiza para determinar hasta qué punto es comprensible para la población y cuál es la consistencia interna de los ítems. Con respecto a la confiabilidad, los instrumentos tienen una serie de ítems, los cuales fueron respondidos por los docentes y. Para determinar la confiabilidad de los instrumentos, el primero se aplicó previamente a los tres docentes de Lenguaje y Comunicación y el segundo se aplicó a un grupo de doce (12) estudiantes con las mismas características de la población objeto de estudio (y que se corresponden con el 10% de la misma), es decir; cursantes de segundo medio (seleccionando 4 estudiantes por curso). Se estableció una confiabilidad a través de la fórmula del Coeficiente de Alfa Cronbach cuyo valor para ambos cuestionarios fue de 0.94 y según Mejía (2005) de es de excelente confiabilidad.

3.4 Análisis de datos

Las técnicas de procesamiento y análisis de datos que se emplearon fueron en primer lugar, la revisión documental, para la recopilación y síntesis de la información vinculada con la investigación, en dicha revisión se hizo un análisis de trabajos de otros autores que guardan relación con el objeto de estudio y se estudiaron las bases teóricas que sustentaron la investigación con la finalidad de comparar, buscar similitudes o contrarrestar con otros autores.

En segundo lugar, la tabulación, la cual fue empleada con la finalidad de representar, organizar y clasificar de forma clara y sencilla los datos que se recopilaron durante el desarrollo de la investigación, se representaron en formato de tablas los resultados obtenidos correspondientes a las apreciaciones de los docentes y estudiantes, se empleó esta técnica también en la representación del sistema de variables.

En tercer lugar, los gráficos, los cuales se emplearon para presentar de manera organizada los resultados obtenidos para mejor comprensión de la información, además permitieron indagar sobre cada uno de los indicadores propuestos en los instrumentos aplicados.

Con base en la información recopilada se efectuó un análisis descriptivo de cada uno de los datos encontrados, que permitió validar y refutar según las citas de algunos autores los resultados obtenidos, en atención a cada uno de los indicadores representados en los instrumentos.

4. Resultados y discusión

A continuación, se muestran resultados obtenidos del cuestionario aplicado a los tres docentes de Lenguaje sobre los aspectos generales y contextuales referidos a las diferentes prácticas que favorecen la lectura de los textos de literatura dentro de la sala de clases (perspectiva del docente). Según la figura 1, los docentes privilegian las prácticas pedagógicas orientadas a cultivar una actitud participativa y crítica por parte de los estudiantes, optando por una metodología que incluye compartir lecturas y favoreciendo múltiples experiencias lectoras, pero se considera en menor medida el fomento de la expresión de opiniones y creaciones estéticas a partir de las lecturas.

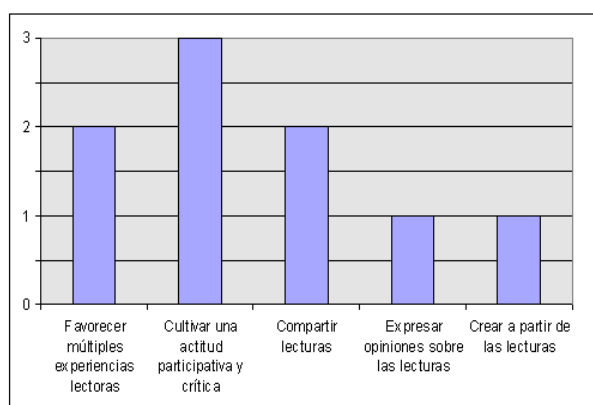


Figura 1. Estrategias orientadas a la motivación por la lectura

Lo descrito en la figura 1 concuerda con lo que señala Rivas (2015) sobre los niveles de comprensión lectora a la cual debe acercarse el estudiante para los propósitos que se persiguen con la lectura, y es en este nivel, el crítico, donde debe aprender a emitir juicios sobre el texto leído, aceptando o rechazando con fundamentos donde interviene su formación, su criterio y sus conocimientos previos sobre lo leído.

Sin embargo, los docentes no fomentan la participación de sus estudiantes hacia el nivel creador, alejándose de lo que propone Méndez (2006) respecto a la articulación de intereses, actitudes, reacciones y recreaciones de los estudiantes, mediante múltiples actividades productoras de nuevos textos.

Según lo observado en la figura 2, al seleccionar los textos literarios, los docentes otorgan la misma relevancia a criterios como la realidad de los estudiantes, las secuencias sugeridas por el Ministerio de Educación y las temáticas que les son cercanas a ellos, mientras que las inquietudes de los estudiantes se sitúan en un nivel inferior de relevancia, aun cuando es un criterio que todos los docentes consideran al determinar las lecturas que se asigna.

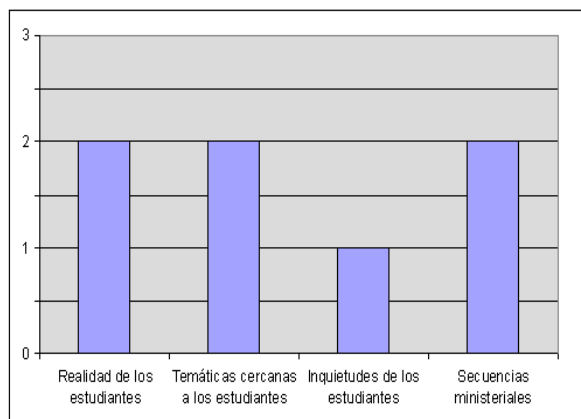


Figura 2. Forma en que se seleccionan los textos literarios

Aunque Rivas (2015) señala que los docentes utilizan diversas estrategias y metodologías para potenciar el proceso de la lectura, muchos estudiantes no logran comprender lo que leen produciendo insatisfacción y un deficiente pensamiento creativo y en concordancia con Chuc (2015) esto se debe a que no promueven en ellos la curiosidad por aprender en atención a las temáticas que seleccionan para guiar la lectura.

Según la figura 3, la pregunta referida a los elementos que se consideran al seleccionar una obra literaria, se evidencia que todos los profesores encuestados confieren gran importancia al tema que aborda el texto literario y al lenguaje que empleado. El autor de la obra es el criterio que le sigue, mientras que la época en que se escribió la obra no es un elemento al que atienda la totalidad de los docentes.

En concordancia con Bautista (2015), es importante que el docente siempre lea los textos para seleccionar los más apropiados, teniendo en cuenta su contenido, el nivel escolar y de lectura del estudiante, a fin de generar un buen proceso enmarcado en la orientación del ejercicio lector y haciendo seguimiento del mismo.

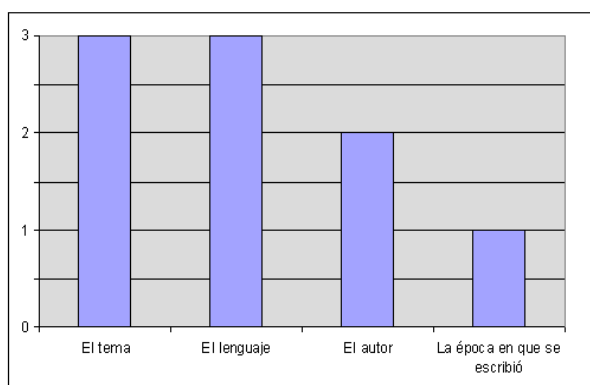


Figura 3. Elementos considerados en la selección de los textos literarios

Ahora bien, respecto los aspectos motivacionales que signan las prácticas docentes fundamentadas en una noción racional y mecánica o fundamentada en la apreciación estética y que favorecen la lectura de los textos de literatura dentro de la sala de clases, en la figura 4 se observa que los docentes proponen estrategias didácticas que intentan promover la lectura de textos literarios en el aula, como también el respeto de los ritmos de lectura de los estudiantes, sin embargo, estos consideran que los libros seleccionados son poco apropiados para ellos.

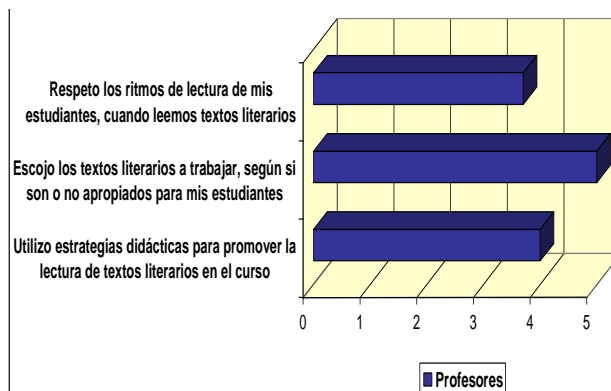


Figura 4. Profesores, prácticas fundamentadas en una noción racional y mecánica o fundamentada en la apreciación estética

En este particular entra en juego lo que proponen Solís, Suzuki y Bischoffshausen(2010), como estrategias de lectura que facilitan la comprensión lectora tales como la relación del texto con las experiencias o conocimientos adquiridos de manera formal o informal, conocer el significado de las palabras por contexto o haciendo uso de un diccionario, ilustración, familia, sinónimo, elaborar hipótesis, antes o durante la lectura, realizar suposiciones para ampliar la información del texto, puede explicar el texto con sus propias palabras y finalmente construir imágenes mentales relacionadas a la lectura.

Respecto a los aspectos motivacionales que signan las prácticas docentes y que favorecen la lectura de los textos de literatura dentro de la sala de clases, orientadas a la lectura explicativa y aceptada o interpretativa y contextualizada, en la figura 5 se verifica que generalmente los docentes implementan estrategias pedagógicas que permiten comprender el contexto del texto literario leído, pero solo algunas veces se favorece la asociación de las temáticas propuestas en los textos literarios con las experiencias previas de los estudiantes y los contextos actuales. En este sentido, Bautista (2015) establece que la lectura debe ser un diálogo entre el estudiante y el autor; donde el primero pueda formular preguntas, adquirir nuevos conocimientos, enriquecer su léxico y desarrollar un aprendizaje autónomo.

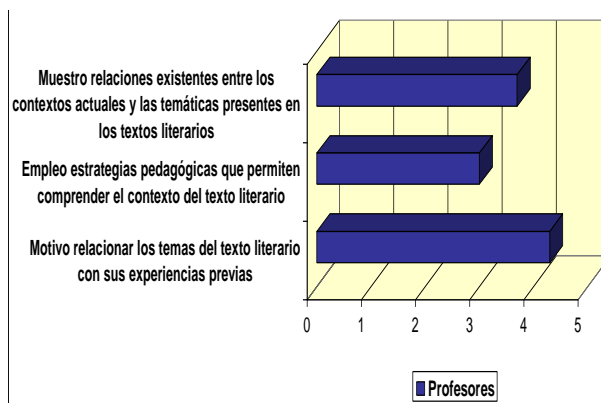


Figura 5. Profesores, prácticas orientadas a la lectura explicativa y aceptada o interpretativa y contextualizada

En el mismo contexto, los docentes manifestaron que frecuentemente motivan a los estudiantes a relacionar las temáticas propuestas en los textos literarios con sus experiencias previas, mostrando las relaciones existentes entre los contextos actuales y dichas temáticas, pero solo algunas veces emplean estrategias pedagógicas que permitan comprender el contexto interno del texto literario.

De los resultados obtenidos del cuestionario aplicado a cada uno de los 118 estudiantes y que van referido a lasprácticas fundamentadas en una noción racional y mecánica o fundamentada en la apreciación estética; en semiosis abiertas o semiosis cerradas orientadas a la lectura explicativa y aceptada o interpretativa y contextualizada (perspectiva del estudiante), se evidencia en la figura 6 que los estudiantes manifiestan que sus profesores frecuentemente realizan actividades para promover la lectura de los textos literarios en el aula, respetando sus ritmos de lectura, pero consideran que los textos literarios trabajados son poco apropiados para ellos.

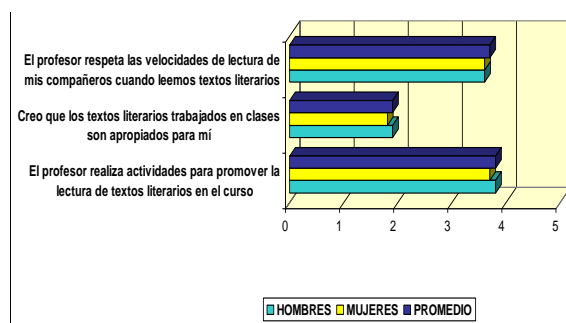


Figura 6. Estudiantes, prácticas fundamentadas en una noción racional y mecánica o fundamentadas en la apreciación estética

Según Muñoz, Valenzuela, Avendaño y Núñez (2016), la motivación por leer viene dada por la relación entre el compromiso del sujeto con la lectura, así un estudiante motivado por la lectura de textos pone al servicio del aprendizaje todas sus herramientas cognitivas, sociales y afectivas en la consecución de su objetivo de aprendizaje. Por lo tanto, la motivación es una variable explicativa de la conducta lectora y puede ser relevada como fenómeno predictor del éxito o fracaso académico.

Ahora bien, en la tabla 1 se muestra el resultado obtenido del cuestionario aplicado a los tres docentes de Lenguaje sobre las actividades cognitivas y recreativas que signan sus prácticas y se vislumbran como las más entretenidas para sus estudiantes.

Tabla 1
Docentes, actividades cognitivas y recreativas

ACTIVIDAD	PROF 1	PROF 2	PROF 3	TOTAL
Chatear con amigos	7	7	7	7
Mirar televisión	7	7	7	7
Leer libros	3	3	2	2,7
Jugar en el computador	7	5	7	6,3
Dormir una siesta	6	5	6	5,7
Salir con amigos	7	6	7	6,3
Hacer deportes	4	4	5	4,7
Escuchar música	6	7	6	6,3

Según la tabla 1, la actividad referida a *leer libros*, fue evaluada por los docentes con nota deficiente (nota inferior a 4,0), con un promedio de 2,7 entre las respuestas proporcionada por éstos. Caso contrario ocurre con las actividades *chatear con amigos* y *mirar televisión* que fueron calificadas por los docentes con 7 puntos y así, se vislumbran como las preferidas y más entretenidas para sus estudiantes. En atención a dichos resultados, es conveniente aprovechar las actividades que entretienen a los estudiantes como medio para incluir las prácticas de lectura, donde sin dejar los aspectos formales que el proceso de comprensión implica, se adecúe a las necesidades e intereses reales de los lectores, además de los potenciales que muestran por la madurez de sus conocimientos y coadyuve, según Durango (2015), a construir su sentido global, establecer relaciones entre enunciados y evaluar la intencionalidad de la lectura.

En la tabla 2 se muestra el resultado obtenido del cuestionario aplicado a los estudiantes sobre las actividades cognitivas que consideran son las más entretenidas.

Tabla 2
 Estudiantes, actividades cognitivas y recreativas

ACTIVIDAD	CURSO A		CURSO B		CURSO C		TOTAL		
	M	F	M	F	M	F	M	F	M - F
Chatear con amigos	6	7	7	7	6	6	6,3	6,7	6,4
Mirar televisión	7	6	7	5	6	6	6,7	5,7	6,2
Leer libros	2	3	2	4	2	3	2	3,3	2,7
Jugar en el computador	7	5	6	5	6	6	6,3	5,3	5,8
Dormir una siesta	5	5	6	5	5	6	5,3	5,3	5,3
Salir con amigos	7	6	5	5	6	6	6	5,7	5,9
Hacer deportes	6	5	6	4	5	6	5,7	5	5,4
Escuchar música	5	6	6	7	6	6	5,7	6,3	6,0

De acuerdo a la tabla 2 se evidencia que los resultados por curso no varían demasiado, por ejemplo, en la actividad *leer libros* se manifiesta concordancia entre profesores y estudiantes que la califican con nota 2,7 tal como se mostró en la tabla 1. Así, para docentes y estudiantes, la única actividad evaluada con nota deficiente (nota inferior a 4,0) de las propuestas en el instrumento es “*leer un libro*”, que obtiene como resultado un promedio de nota 2,7.

Cabe destacar que las mujeres del *Curso B* evalúan con nota 4,0 a leer, mientras que su profesor consideró que los estudiantes lo evaluarían con nota 3,0 como se evidenció en la tabla 1. Por otro lado, el promedio final de la actividad *leer libros* por parte de las mujeres fue 3,3; el cual es superior al 2,7 propuesto por los profesores, lo que indica que las estudiantes tienen más interés por la lectura de lo que suponen los docentes que les realizan clases lectivas.

Sobre el mismo contexto, los estudiantes, en toda la muestra, manifiestan menor interés por la lectura que las estudiantes, con 1,3 puntos menos de promedio en el interés manifestado a *leer libros*. Por otro lado, en casi todas las actividades propuestas, a excepción de hacer deportes, los profesores consideran que los estudiantes poseen mayor motivación de la que demuestran, lo que indica que hay poco conocimiento de los intereses de los estudiantes.

5. Conclusiones

Desde la perspectiva de los docentes, se privilegian prácticas pedagógicas orientadas a cultivar una actitud participativa y crítica por parte de los estudiantes, optando por una metodología que incluye compartir lecturas y favoreciendo múltiples experiencias lectoras, pues se busca (en menor medida), activar los conocimientos lingüísticos y previos que permitan dar sentido de lo que los estudiantes leen conforme al texto, estableciéndose comparaciones, relaciones de causa o efecto, reconociendo ideas principales a través de diferentes estrategias básicas como cuadros sinópticos, mapas conceptuales, resúmenes y síntesis. Lo anterior conlleva a que los estudiantes expliquen ampliamente el texto, formulando hipótesis y nuevas ideas a través de inferencias que coadyuven el desarrollo de conclusiones.

Continuando con lo relativo, las prácticas pedagógicas instan a emitir juicios sobre el texto leído con base a las experiencias y conocimientos previos que argumentan dichos juicios pues depende de la formación de cada estudiante. En algunas ocasiones se favorece la asociación de las temáticas propuestas en los textos literarios con las experiencias previas de los estudiantes y los contextos actuales.

Ahora bien, los docentes proponen estrategias didácticas que intentan promover la lectura de textos literarios en el aula, como también el respeto de los ritmos de lectura de los estudiantes. Por otro lado, frecuentemente se implementan prácticas docentes que favorecen una libre interpretación de los textos literarios, aceptando las interpretaciones personales de los estudiantes, pero solo a veces se estimula la autonomía en la definición de las temáticas, emanadas de la lectura de los textos literarios a trabajar en el aula. Los estudiantes siempre pueden tener interpretaciones diferentes de los textos literarios a las propuestas por los docentes, frecuentemente dichas interpretaciones son buscadas de forma mancomunada, estimulando que los estudiantes definan por sí mismos las temáticas relevantes a ser tratadas en la enseñanza de la lectura de textos literarios.

Desde la perspectiva de los estudiantes, disfrutan de la lectura solo en algunas oportunidades, coincidiendo en que la falta de motivación por leer, las dificultades para la comprensión del texto y el desconocimiento del vocabulario son los factores que dificultan en mayor medida la lectura de textos literarios, y a estos elementos le sigue la dificultad de los estudiantes para adquirir el texto. Esto devela que los estudiantes no logran utilizar la lectura como una herramienta de aprendizaje y autoconocimiento que ayuda a conectar, vincular y comprender la información emanada desde el texto. Además, el desconocimiento de sus

características principales impide que ellos puedan organizar la información, conectarla y darle sentido en su contexto. Lo anterior dificulta la metacognición asociada con la comprensión lectora, lo que alude a la autorregulación de los procesos de aprendizaje involucrados, dadas la extensión y complejidad del trabajo que debe ejercer cada estudiante.

La poca motivación que poseen los estudiantes hacia la lectura se ha debido a la actuación del docente, pues al no buscar espacios adecuados para que estos entren en contacto con el texto escrito la situación provoca que no lean, no participen, porque no se documentan para expresar sus ideas, lo cual genera un bajo rendimiento académico y no permite avanzar en su formación, tal como se ha evidenciado en los resultados de las pruebas PSU.

En suma, al seleccionar los textos literarios, los docentes otorgan la misma relevancia a criterios como la realidad de los estudiantes, las secuencias sugeridas por el Ministerio de Educación y las temáticas que les son cercanas a ellos, mientras que las inquietudes de los estudiantes se sitúan en un nivel inferior de relevancia, aun cuando es un criterio que todos los docentes consideran al determinar las lecturas que se asignan.

Finalmente, aunque los docentes frecuentemente realizan actividades para promover la lectura de los textos literarios en el aula, respetando los ritmos de lectura, los estudiantes consideran que los textos literarios trabajados son poco apropiados para ellos. Tomando en consideración lo señalado por los estudiantes, el docente debe asegurar en el proceso de lectura que estos comprendan el texto y que puedan construir ideas sobre su contenido; por lo tanto, el docente debe leer los textos previamente para seleccionar los más apropiados, teniendo en cuenta su contenido, el nivel escolar y de lectura del estudiante, a fin de generar un buen proceso en el ejercicio lector haciendo seguimiento del mismo.

6. Referencias bibliográficas

- [1]. Ballester, J. y Ibarra, N. (2016). La educación lectora, literaria y el libro en la era digital. *Revista Chilena de Literatura*, (94), 147-171. Recuperado el 13/02/2018 de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22952016000300008>
- [2]. Bautista, D. (2015). Uso de mediaciones tecnológicas para mejorar el nivel de comprensión lectora. (Trabajo de Grado de Especialización). Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Colombia. Recuperado el 20/04/2018 de <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/3490>
- [3]. Bolívar, C. y Gordo, A. (2016). Leer textoliterario en la escuela: una experiencia placentera para encontrarse consigo mismo. *Revista La Palabra*, (29), 199-211. Recuperado el 13/10/2018 de https://revistas.upc.edu.co/revistas/index.php/la_palabra/article/view/5710
- [4]. Chuc, L. (2015). Lectura comprensiva y su influencia en el razonamiento crítico (Tesis de Pregrado). Universidad Rafael Landívar, México. Recuperado el 10/09/2018 de <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2015/05/09/Chuc-Lucia.pdf>
- [5]. Del Pino, M., Del Pino, A. y Pincheira, D. (2016). La lectura desde el enfoque del Ministerio de Educación y el enfoque dialógico de la pedagogía "Enlazando Mundos". *Revista Electrónica Educare*, 20(3). Recuperado el 12/01/2018 de <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.6>
- [6]. Durango, Z. (2015). La lectura y sus tipos. *Revista Virtual del Proyecto Institucional de Competencias Comunicativas*, (1), 9-13. Recuperado el 16/01/2018 de <https://docplayer.es/52871690-La-lectura-y-sus-tipos-zarina-durango-herazo-1-superiores-tales-como-predecir-inferir-analizar-sintetizar-entre-otras-santiago-castillo.html>
- [7]. Martínez, H. (2012). Metodología de la Investigación. Con enfoque en competencias. Cengage Learning Editores. México. Recuperado de http://datateca.unad.edu.co/contenidos/210101/metodologiade_la_investigacion_clave.pdf
- [8]. Medina, L., Valdivia, A. y San Martín, E. (2014) Prácticas pedagógicas para la enseñanza de la lectura inicial: Un estudio en el contexto de la evaluación docente chilena. *Revista PSYHE*, 23(2), 1-13. Recuperado el 27/12/2017 de <http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.23.2.734>
- [9]. Mejía, E. (2005). Técnicas e instrumentos de investigación. Primera edición. Perú, Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- [10]. Mendoza, A. (2006). La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria. Biblioteca Virtual Universal. Editorial del Cardo. Recuperado el 27/12/2017 de <http://www.biblioteca.org.ar/libros/300233.pdf>
- [11]. MINEDUC, (2005). Crear el hábito de leer. Revista España. Editorial Narcea, Madrid. Recuperado el 27/12/2017 de <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwik->

- 4HwqfvhAhUBH7kGHXzvBooQFjAAegQIAhAC&url=https%3A%2F%2F sede.educacion.gob.es%2F publicventa%2FPdfServlet%3Fpdf%3DVP11791.pdf%26area%3DE&usg=AOvVaw1meLirk0gNMxfG KwnIKeO9
- [12]. Munita, F. (2016). Prácticas didácticas, creencias y hábitos lectores del profesor en una escuela exitosa en la promoción lectora. *Revista Ocnos*, 15 (2): 77-97. Recuperado el 27/12/2017 de http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.2.1140
- [13]. Muñoz, C., Valenzuela, J., Avendaño, C. y Núñez, C. (2016). Mejora en la motivación por la Lectura Académica: la mirada de estudiantes motivados. *Revista Ocnos*, (15), 52-68. Recuperado el 27/12/2017 de http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.1.941
- [14]. Orellana, P. y Baldwin, P. (2016). Motivación y desempeño lector en niñas y niños chilenos: un estudio exploratorio. *Revista Educationis Momentum*, 2(1), 7-28. Recuperado el 11/11/2017 de <http://ucsp.edu.pe/investigacion/educacion/wp-content/uploads/2016/10/Orellana-Baldwin-Motivaci%C3%B3n-y-desempe%C3%B1o-lector.pdf>
- [15]. Rivas, L. (2015). Metodología para el desarrollo de la comprensión lectora en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, 1(1), 47-61. Recuperado el 11/11/2017 de <http://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/41/34>
- [16]. Solís, M., Suzuki, E., Bischoffshausen (2010). Niños lectores y productores de textos: un desafío para los educadores. Chile: EBOOKS PATAGONIA. Recuperado el 11/11/2017 de https://www.google.com/url?sa=t&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjaiOOOpvhAhXQGbKGHV3_DDgQFjAAegQIAxAC&url=http%3A%2F%2Frecursosbiblio.url.edu.gt%2Ftesisortiz%2F2015%2F05%2F09%2FChuc-Lucia.pdf&usg=AOvVaw3naWQMLq-88H-iqhZJFD-m