



SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

“Propuesta para desarrollar la sensibilidad literaria”

Tesis que para obtener el Grado de
Maestro en Desarrollo Educativo
Presenta

Miguel Ángel Vielma Sánchez

Director de Tesis: **Mtro. Luis Quintanilla González**

“Levántate y come, pues el camino ante ti es muy largo”

1ª Reyes 19:7

*Gracias Dios porque tu misericordia
mantiene mi camino.*

A ti, Lizeth Pilar, por tu confianza y amor

A mis papás que siempre han sabido estar ahí

*A mis hermanos, pues aún desconocen
cuánto aprendo de ellos.*

ÍNDICE

Introducción	1
Capítulo 1: El panorama de la lectura en el nivel medio superior	
1.1 La ruta educativa en el nivel medio superior.....	5
1.2 Un esbozo de la situación de la lectura en México.....	11
1.3 Esfuerzos por la mejora de la lectura	31
Capítulo 2: Identificación y apropiación del texto literario	
2.1 La estética de la recepción y su interés en la comunicación literaria...	37
2.2 La experiencia estética: un encuentro de sensibilidad.....	42
2.3 Una mirada al texto literario a través del proceso lector.....	54
2.4 La función social de la literatura.....	59
2.5 La importancia de la sensibilidad literaria.....	63
Capítulo 3: El encuentro con la sensibilidad literaria	
3.1 Objetivos de la fase de campo.....	65
3.2 El Bachillerato Tecnológico: ámbito, sujetos y contexto.....	66
3.3 Metodología y diseño de la investigación: estudio de caso.....	70
3.4 Diagnóstico y elaboración de instrumentos.....	72
3.5 Análisis de los datos.....	73
3.6 La interpretación.....	83
Capítulo 4: Hacia una lectura sensible: divagar, encontrar y saborear.	
4.1 Justificación de la intervención.....	95
4.2 Metodología y diseño de la intervención.....	97
4.3 Objetivos de la fase de campo.....	102
4.4 Destinatarios, organización y desarrollo.....	103
4.5 Plan didáctico.....	107
Conclusiones	113

Bibliografía

Anexos

Introducción

“Es, pues, de saber que este sobre dicho hidalgo, los ratos que estaba ocioso –que eran los más del año-, se daba a leer libros de caballerías, con tanta afición, y gusto, que olvidó casi de todo punto el ejercicio de la caza y aún de la administración de su hacienda; y llegó a tanto su curiosidad y desatino en esto, que vendió muchas fanegas de tierra de sembradura para comprar libros de caballerías en que leer”...
Miguel de Cervantes Saavedra, *Don Quijote de la Mancha*

El camino de la educación en México requiere profesores con una preparación académica sólida, una conciencia social, pero sobre todo un idealismo implacable. Las condiciones laborales, políticas, económicas y sociales colocan al docente en una posición de franco ataque. Hoy más que nunca existe un cisma entre el cuerpo docente, sin embargo considero que son más aquellos colegas que asumen el campo de batalla en el que se ha convertido la educación en México y lo transforman en un terreno fértil para contribuir al descubrimiento y liberación del ser humano.

El estar en contacto con la práctica docente y la investigación educativa conlleva, entre otras habilidades, un desarrollo de la observación y autocrítica del desempeño en el aula, sin ello resulta difícil asumir el rol de profesor-investigador. Por tanto, la presente más que ser una propuesta en el terreno utópico, trata de apropiarse de un sistema de reflexión para aterrizarlo en un taller literario y en la dinámica de las clases de Literatura en el nivel medio superior.

Esta sistematización consideró tres pilares: la naturaleza de la disciplina, la forma en que leen los estudiantes y el acercamiento a una lectura sensible del texto literario. A partir de dicho esfuerzo me parece importante transformar a la clase de Lengua o Literatura en un laboratorio de sensibilidad, o sea, una experimentación constante a partir de la lectura, que promueva la identificación, conciencia, rechazo y representación el lector.

La clase de literatura puede tener 'n' cantidad de avatares, sin embargo no es nuestra prioridad seguir acentuándolos, si no que preferimos delinear la huella de un espacio alternativo a la clase tradicional de lectura: consistente en una mera abstracción de fonemas, lexemas, grafemas, y una sintaxis pocas veces percibida o comprendida.

La lectura, en primera instancia, es un acto de creación y luego de comunicación, tiene tras de sí una búsqueda de sentido y significación, no obstante el encuentro comunicativo con el texto requiere un despertar del lector, ya que su encuentro dialéctico con la Literatura requiere un acto de provocación, al parecer en peligro de extinción en nuestro contexto educativo.

Es inevitable observar en las aulas de nivel medio superior un alumnado con poco interés en la lectura y nulo hábito lector; con un dominio de las categorías a reconocer en un texto, pero poca competencia literaria. Desafortunadamente no hemos conseguido alumnos capaces de superar el nivel literal en la comprensión del texto literario. La realidad es que la educación no está formando lectores. Pareciera que la mecanización del entorno nos ha moldeado, y en la experiencia de la lectura literaria el estudiante de algo se ha olvidado: disfrutar el texto.

La presente propuesta de intervención partió de la instrumentación de mi práctica docente, por lo que “descubrí” cómo en la lectura, análisis e interpretación de las obras literarias prevalecía un juego de expectativas entre profesor (“lector consagrado”) y estudiante (“lector en proceso”). De ahí que el docente funja como un orquestador para que un novel pueda convertirse en un lector experto. En consecuencia, la pregunta que guio mi curiosidad fue: ¿qué se puede esperar y no en una clase de Literatura?

A partir de lo antes mencionado me percaté del poco interés y atención a las necesidades de mis estudiantes, ya que mi práctica parecía estar cimentada en función de las expectativas y el rol que he construido de lo que debería ser un profesor de literatura y, en un esbozo por delinear un camino distinto comencé a interrogarme:

- ¿Cómo están leyendo mis estudiantes?
- ¿Qué podría hacer para que lean mejor?
- ¿Mi práctica docente promueve el hábito de la lectura?

En función de ellas logré recuperar la noción seductora de la literatura: la sensibilidad, en consecuencia decidí comenzar un proyecto de investigación e intervención de la mano de las preguntas:

- ¿Qué es la sensibilidad literaria?
- ¿Cuáles son los factores que hacen de la lectura una actividad sensible?

Para lo cual fue necesario analizar las prácticas de lectura e intentar determinar el grado de sensibilidad literaria y en caso de requerirlo diseñar una propuesta para desarrollar o promover la sensibilidad literaria en estudiantes de nivel medio superior. Al estar relacionado en dicho nivel educativo se aprovecharon las facilidades que prestó uno de los centros de enseñanza para las cuales trabajé: un Bachillerato Tecnológico.

En consecuencia, la pregunta que dio origen al presente trabajo fue: ¿cómo desarrollar la sensibilidad literaria en estudiantes de Bachillerato Tecnológico? Por lo cual, comencé por cuestionar: ¿qué factores hacen de la lectura una actividad sensible?, y ¿qué es la sensibilidad literaria?

De esta manera, el proceso de investigación y elaboración de la propuesta tuvo en consideración los siguientes objetivos: conocer los procesos que hacen de la lectura una actividad sensible, y obtener insumos que permitan diseñar una propuesta que contribuya a desarrollar la sensibilidad literaria en estudiantes de Bachillerato Tecnológico.

El primer capítulo, titulado “El panorama de la lectura en el nivel medio superior”, ofrece un acercamiento a los problemas de comprensión lectora en el país; su abordaje consideró: documentos oficiales (Plan Nacional de Desarrollo, el Programa Sectorial de Educación y el Programa de Lectura, Expresión Oral y Escrita); pruebas estandarizadas (PISA, ENLACE, EXCALE y PLANEA) y encuestas de lectura; y algunos programas representativos entorno a la mejora de la lectura.

El segundo capítulo lleva por nombre: “Identificación y apropiación del texto literario”, y funciona como el marco teórico. Ahí quedan explicitados el poder comunicativo de la literatura y los mecanismos de acceso al texto literario, en función de los teóricos de la estética de la Recepción: Hans Robert Jauss e Iser Wolfgang.

El tercer capítulo: “El encuentro con la sensibilidad literaria” expone el trabajo de campo, un estudio de caso donde la metodología mixta permitió identificar el grado de sensibilidad literaria y los problemas de recepción de los estudiantes del Bachillerato Tecnológico.

Por último, el capítulo cuatro: “Hacia una lectura sensible: divagar, encontrar y saborear” da cuenta de la propuesta, que entiende a la sensibilidad como el aprecio paulatino y con placer del texto literario. Por tanto, la participación del lector es fundamental y fue auxiliada por la brújula y el mapa literario.

Capítulo 1: El panorama de la lectura en el nivel medio superior

El objetivo del presente capítulo es presentar una contextualización de la lectura en México, la descripción tiene como ejes: la escuela, la evaluación, el lector y la literatura. Los apartados son los siguientes:

- La ruta educativa en el nivel medio superior: en la que a través del Plan Nacional de Desarrollo (PND), el Programa Sectorial de Educación (PSE) y el programa de Lectura, Expresión Oral y Escrita, se pretende rescatar tanto la concepción de la educación como de la lectura.
- Un esbozo de la situación de la lectura en México: con la revisión de los resultados de pruebas estandarizadas (PISA, ENLACE, EXCALE y PLANEA) y encuestas nacionales de lectura se delinear algunos vacíos en cuanto a la formación, hábitos y problemas del lector.
- Esfuerzos por la mejora de la lectura en México: se destacan algunos de los programas de orden federal y público en pro de la lectura.

1.1 La ruta educativa en el nivel medio superior

La mirada hacia la educación media superior me interesa en función del docente, quien desempeña una práctica condicionada o supeditada a un plan y programa de estudios. Por lo que la exploración que presento a continuación quiere ofrecer un panorama general de la ruta de la educación media superior con base en el PND 2012-2018, el PSE y las competencias genéricas y disciplinares que guían los planes y programas de estudio del Sistema Educativo Mexicano.

Plan Nacional de Desarrollo. El documento expresa, entre otras cosas, las metas nacionales para el desarrollo del país. Entre las cuales destaca, para el ámbito educativo: “Un México con Educación de Calidad”, que contempla el desarrollo integral de los mexicanos a través de un capital humano preparado, fuente de innovación y con la enmienda de potenciar el desarrollo humano de los estudiantes.

De esta manera se confina a la calidad educativa la mejora de las habilidades para que los estudiantes escriban su propia historia de éxito, por ello su enfoque está encausado en:

Promover políticas que cierren la brecha entre lo que se enseña en las escuelas y las habilidades que el mundo de hoy demanda desarrollar para un aprendizaje a lo largo de la vida. En la misma línea se buscará incentivar una mayor y más efectiva inversión en ciencia y tecnología que alimente el desarrollo del capital humano nacional, así como nuestra capacidad para generar productos y servicios con un alto valor agregado. (PND, 2013, pág. 22).

Asimismo, otro de los puntos que se asumen en el PND, es potencializar el desarrollo de las capacidades y habilidades integrales de cada ciudadano, en los ámbitos intelectual, afectivo, artístico, deportivo, al tiempo que inculque los valores por los cuales se defiende la dignidad personal y la de otros (PND, 2013, pág. 59). Como se ve, el concepto de capacidades en diversos ámbitos se va modelando; por el momento destaquemos el matiz que se le da: defensa de la dignidad personal y la de otros.

En cuanto a las soluciones y enmiendas, para el establecimiento de una educación de calidad, son tres las destacadas por el ejecutivo: 1) transitar hacia un sistema de profesionalización de la carrera docente, que estimule el desempeño académico docente y fortalezca los procesos de formalización y actualización; 2) la evaluación como instrumento para elevar la calidad de la enseñanza; y 3) la creación de espacios dignos y con acceso a las nuevas tecnología de la información y la comunicación.

Entre las estrategias para el establecimiento de un México con educación de calidad, se destaca la necesidad de que los planes y programas puedan contribuir a que los estudiantes avancen, en su trayectoria académica, de manera exitosa con base en el desarrollo de aprendizajes significativos y de competencias que les sirvan a lo largo de su vida. Para el cumplimiento a ello se proponen las siguientes líneas de acción:

Definir estándares curriculares que describan con claridad lo que deben aprender los alumnos del Sistema Educativo, y que tomen en cuenta las diversas realidades del entorno escolar, incluyendo los derivados de la transición demográfica.

Instrumentar una política nacional de desarrollo de materiales educativos de apoyo para el trabajo didáctico en las aulas.

Impulsar a través de los planes y programas de estudio de la educación media superior y superior, la construcción de una cultura emprendedora.

Reformar el esquema de evaluación y certificación de la calidad de los planes y programas educativos en educación media superior y superior. (PND, 2013, págs. 123-124).

En resumen, dentro de este marco, la escuela parece orientarse como una institución con tres directrices esenciales: contribuir al desarrollo integral; a la innovación; y a la generación de capital humano. Todo lo antes mencionado en función de conducir a los estudiantes a su mayor potencial humano. Por otro lado, se insiste en el rol de un docente actualizado y evaluado; quizá encausándose a un operario idóneo de la educación de calidad.

Programa Sectorial de Educación. Detalla los objetivos, estrategias y líneas de acción para alcanzar las metas nacionales, en el sector educativo, enunciadas en el PND.

En referencia a la educación media superior se asume como uno de sus retos:

Desarrollar una oferta capaz de atraer a los jóvenes a la escuela, a partir de entender y atender las razones que motivan su abandono, en ese sentido, se insiste en la necesidad de prepararlos para que puedan acceder a mejores empleos o continuar estudios de tipo superior. Para ello se toma como esencial, la revalorización de la formación para el trabajo y el impulso de las competencias adquiridas en el desempeño laboral. (PSE, 2013, pág. 12)

Es claro como los dos puntales de la educación media superior son la revalorización del trabajo y las competencias para el desempeño laboral. Ahí centra su apuesta el PSE para luchar contra la deserción escolar.

Ante dicho panorama, el PSE señala para el nivel medio superior el objetivo de fortalecer la calidad y pertinencia de la educación media superior y formación para el trabajo, a fin de que contribuyan al desarrollo de México; también se habla

de promover y difundir el arte y la cultura como recursos formativos y privilegiados para impulsar la educación integral.

Las estrategias y líneas de acción para cumplir con los objetivos antes mencionados se citan enseguida:

1. Orientar y asegurar la calidad de los aprendizajes para fortalecer la formación integral en la educación media superior.
2. Consolidar el Sistema Nacional de Bachillerato, universalizar el Marco Curricular Común y fortalecer la profesionalización docente y directiva.
3. Continuar el desarrollo de los mecanismos para el aseguramiento de la calidad de los programas e instituciones de educación superior. Fortalecer la pertinencia de la capacitación para el trabajo, la educación media superior y la educación superior para responder a los requerimientos del país.
4. Aprovechar las tecnologías de la información y la comunicación para el fortalecimiento de la educación media superior y superior. (PSE, 2013, págs. 49-52)

En cuanto al objetivo cinco, “fomentar la educación artística y cultural y crear mayores oportunidades de acceso a la cultura, especialmente para el sector educativo” (PSE, 2013, pág. 64). Entre las principales líneas de acción, de ella, se citan las siguientes:

1. Ampliar las opciones de iniciación y apreciación artística para fortalecer la formación integral en la educación básica y superior.
2. Elaborar alternativas de capacitación para que el personal docente de educación básica y media superior desarrolle contenidos artísticos y culturales.
3. Fomentar la lectura como habilidad básica en la superación de la desigualdad.
4. Fortalecer la educación media superior y la educación superior en materia artística y cultural. (PSE, 2013, pág. 64).

En síntesis, tanto en la ruta educativa del PNS como en el PNE la educación apunta al desarrollo integral del individuo a partir de su talento y habilidad para innovar. Por lo que en dichos documentos se insiste constantemente para el nivel

medio superior la misión de ser un potencializador de competencias y habilidades que permitan a los estudiantes la inclusión en el ámbito empresarial como un capital humano idóneo o continuar su formación superior.

Competencias genéricas y disciplinares. Cabe mencionar que los programas, se establecen en el contexto del Marco Curricular Común, -que tiene su génesis desde el 2004- el cual trata de impulsar una visión activa del aprendizaje a partir de lo significativo, materializado en las competencias generales y disciplinares. En consecuencia, el desarrollo de éstas, clave en dicho sistema, conlleva el impulso de experiencias de aprendizajes que posibiliten la adquisición de conocimientos no sólo en la escuela, sino en el mundo y la vida.

Por tanto, aquí se ve al constructivismo como un anclaje de las competencias: “saberes en acción”, porque se pretende que las competencias se aborden desde el enfoque constructivista como un conjunto de conocimientos, capacidades y actitudes que permiten desempeñar un trabajo, aplicando diversos criterios, de acuerdo a una situación y momento particular.

En el nivel medio superior se contempla la conexión de las competencias genéricas (que deben ser desarrolladas por el estudiante a lo largo del bachillerato) y las competencias disciplinares (las esenciales de cada disciplina o materia), su entrecruzamiento tiene por objeto el desarrollo de conceptos, procedimientos y actitudes que favorezcan el aumento de sus capacidades, ya sea para que el estudiante continúe con su formación superior o se incorpore al trabajo.

Entre las competencias genéricas, que figuran en el perfil de egreso para los estudiantes de bachillerato, destaco las siguientes, por estar vinculadas estrechamente con la lectura o literatura:

Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.

Es sensible al arte y participa en la interpretación de sus representaciones en distintos géneros.

Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.

Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos. (SEP, 2013, págs. 23-27)

Es así como en este rubro, entre las habilidades que deben poseer los alumnos a su egreso del nivel medio superior se encuentran el autoconocimiento, la capacidad para resolver problemas, la sensibilidad artística y su capacidad para participar en la interpretación de sus diferentes representaciones; el desarrollo de un punto de vista (crítico y reflexionado) y la habilidad para trabajar en equipo.

En cuanto a las competencias disciplinares del campo de la comunicación, importa mencionar:

1. Identifica, ordena e interpreta las ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto, considerando el contexto en el que se generó y en el que se recibe.
2. Evalúa un texto mediante la comparación de su contenido con el de otros, en función de sus conocimientos previos y nuevos
3. Plantea supuestos sobre los fenómenos naturales y culturales de su entorno con base en la consulta de diversas fuentes.
4. Produce textos con base en el uso normativo de la lengua, considerando la intención y situación comunicativa.
5. Expresa ideas y conceptos en composiciones coherentes y creativas, con introducciones, desarrollo y conclusiones claras.
6. Argumenta un punto de vista en público de manera precisa, coherente y creativa
7. Valora y describe el papel del arte, la literatura y los medios de comunicación en la recreación o la transformación de una cultura, teniendo en cuenta los propósitos comunicativos de distintos géneros.
8. Valora el pensamiento lógico en el proceso comunicativo en su vida cotidiana y académica
9. Analiza y compara el origen, desarrollo y diversidad de los sistemas y medios de comunicación.
10. Identifica e interpreta la idea general y posible desarrollo de un mensaje oral o escrito en una segunda lengua

En el caso de las competencias disciplinares de la comunicación, las habilidades apuntan hacia un manejo de la información, a partir del contexto y los conocimientos previos y nuevos; la elaboración de hipótesis con el apoyo de fuentes de información; la aplicación de la adecuación, coherencia y cohesión en la elaboración de los textos; la defensa de un punto de vista de manera creativa, coherente y precisa; la valoración del arte, la literatura y los medios de comunicación en función del propósito comunicacional de sus respectivos géneros y el poder de transformación que puede aportar su interpretación.

Finalmente considero que el docente en el área de comunicación juega un papel medular para la potencialización integral de los estudiantes ya que la lectura se posiciona como una herramienta fundamental tanto para las habilidades que requiere la industria como el nivel universitario: manejo de información, elaboración y sustento de hipótesis; valoración con base en el contexto, saberes previos; innovación, transformación, etcétera.

1.2 Un esbozo de la situación de la lectura en México

La enunciación del bosquejo de la situación de la lectura se hará con el cruce de la información de dos fuentes: las pruebas estandarizadas, que si bien podría discutirse su aplicación, no podemos ignorar las dimensiones de su diagnóstico; y por otro lado, con los datos de algunas encuestas sobre la lectura. Ello permitirá establecer conjeturas sobre la concepción de la lectura en los jóvenes mexicanos.

Pruebas estandarizadas. En México el sistema educativo dispone de la aplicación y datos en relación con la comprensión lectora (en tercero de secundaria y el nivel medio superior) mediante las pruebas de PISA, ENLACE, EXCALE y PLANEA.

El hecho de contemplar las pruebas estandarizadas radica en el aprovechamiento de sus indicadores, bajo el supuesto de que para la resolución de cada uno de los reactivos o unidades de las pruebas, los estudiantes requieren ordenar su pensamiento y determinar la ruta más eficaz para solucionar el problema (Castro, 2013). Por lo cual, el estudiante tendría que movilizar una serie de competencias, las cuales el instrumento puede “evaluar”, y en este caso, las pruebas nos pueden aportar algunos datos sobre la comprensión lectora.

PISA. Corresponde al programa *Programme for International Student Assessment*, es decir, Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos. Es un proyecto derivado de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE). El objetivo de la prueba contempla la evaluación de la formación de los alumnos al final de la enseñanza obligatoria: tercero de secundaria. De manera puntual, se evalúa el dominio de procesos, entendimiento de los conceptos y la habilidad para actuar o funcionar en varias situaciones y dentro de tres áreas: Lectura, Matemáticas y Ciencias (OCDE, s,f, pág. 3). Las muestras con las que trabaja PISA son representativas en cada país. PISA se aplicó por primera vez, en México, en el año 2000, de ahí su aplicación es cada tres años.

Las pruebas han tenido un área de concentración, o sea, que la parte más extensa de PISA corresponde a Lectura, Matemáticas o Ciencias. De esta manera, en 2000 y 2009 el enfoque se cargó hacia la competencia lectora; en 2003 y 2012, en la competencia matemática; 2006, en la competencia del área de ciencias.

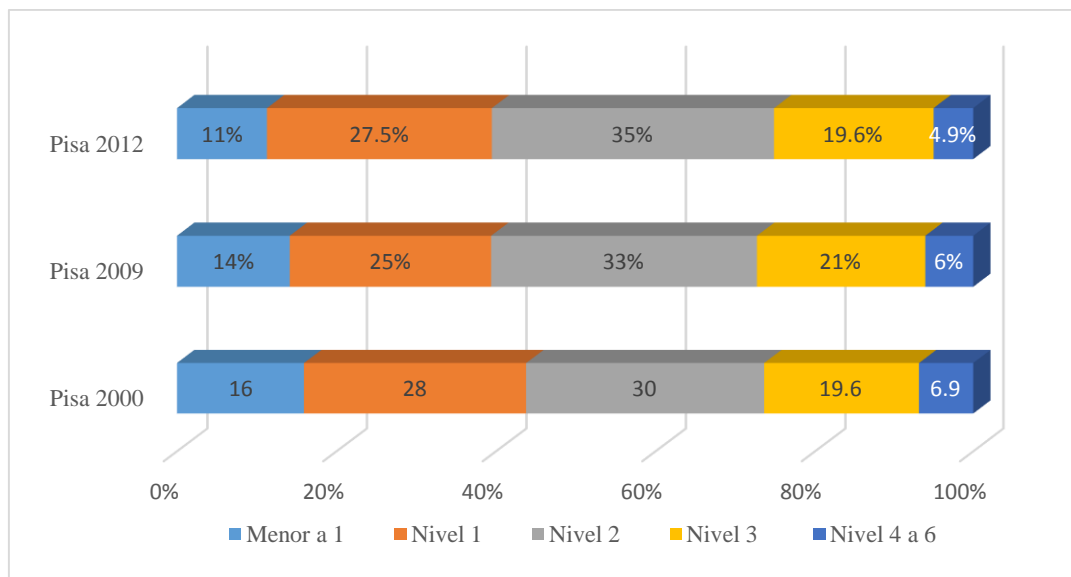
Los resultados se describen en una escala que permite ubicar el grado de desarrollo de la competencia. En consecuencia, para el caso de la lectura, PISA, verifica: la capacidad de los estudiantes para identificar ideas y argumentos en el texto; y qué destreza tiene para reconocer problemas y planteamientos distintos en él. Por tanto, le importa valorar la capacidad del estudiante para poner en práctica sus habilidades y conocimientos en diferentes circunstancias de la vida (OCDE, s,f, pág. 7).

Los textos contemplados en la prueba son de dos categorías: prosa continua y prosa discontinua. Los primeros pueden ser narraciones breves, cartas o notas periodísticas; los segundos suelen ser textos publicitarios, manuales de operación de algún aparato, argumentaciones científicas, etcétera. Es así, como la evaluación de la competencia lectora se despegó de la mera noción del texto literario ocupando una variedad de textos de diferente índole con los cuales puede “interactuar” el ser humano en su vida cotidiana.

En suma, la prueba PISA exige del alumno capacidad en la identificación de los diferentes tipos de texto, recuperar información de ellos, hacer conexiones entre lo leído y conocimiento, y los procesos de reflexión derivados de lo anterior.

En la tabla 1.1 se pueden observar algunos de los datos aportados en las aplicaciones: 2000, 2009 (énfasis de la prueba en lectura), y 2012 (eran los datos más recientes, ya que al momento de elaborar esta tesis todavía no se contaba con los de 2015).

Tabla 1.1 Resultados prueba PISA, años 2000, 2009 y 2012



Nota: Elaboración propia mediante los datos de: INEE (2014) y OCDE (2002).

El acceso a la revisión de los puntajes asignados a los estudiantes, PISA se hace a través de cinco o seis niveles de competencia, dependiendo de los puntajes. La prueba revela que cerca del 38.5% de los estudiantes en 2012; el 39% en 2009 y en 44% en el 2000 se encuentran en el nivel 1 o por debajo de éste. Esto implica, en proporciones aproximadas, que 4 de cada 10 estudiantes de tercero de secundaria no cuentan con las habilidades para resolver los reactivos menos complejos de PISA. Es decir, no van más allá de ubicar un fragmento de información, identificar el tema principal del texto o establecer una relación mínima con la vida cotidiana. O tal vez, son capaces de leer, sin embargo, no se considera que puedan utilizar la lectura como una herramienta para ampliar sus conocimientos y destrezas en diferentes áreas.

Los datos, como se ha indicado, muestran el desempeño en competencias, habilidades o aptitudes a partir de “situaciones” de la vida cotidiana y el manejo de textos cercanos a esa realidad, lo que denota esta prueba es que los alumnos no

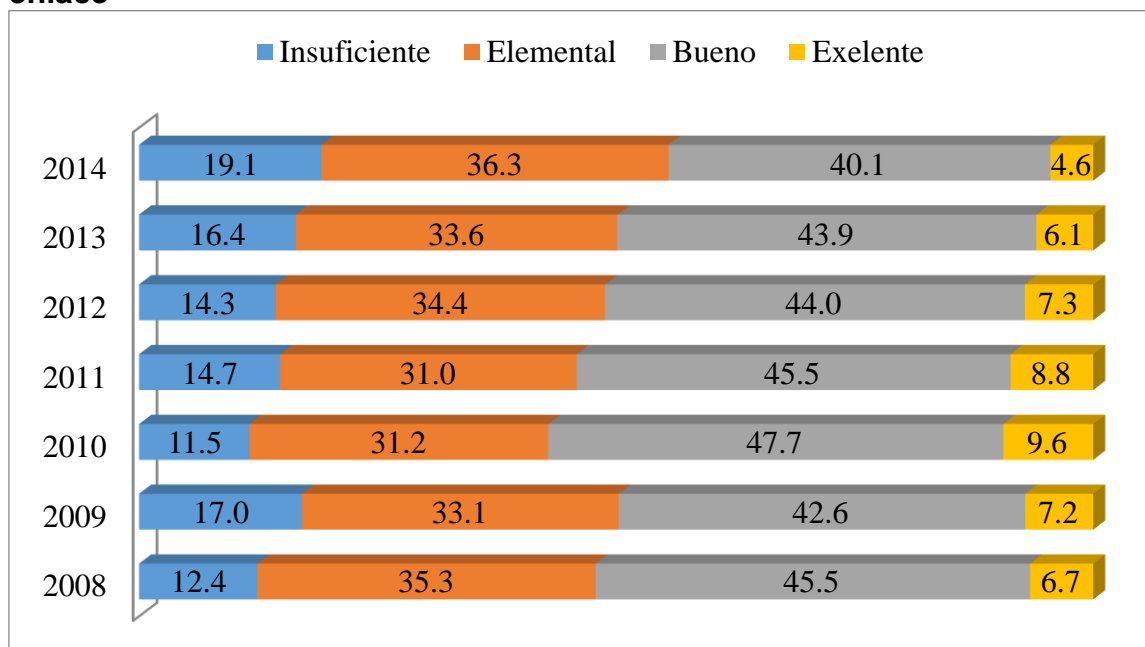
son capaces de enfrentar reactivos de dificultad más allá de la moderada, sus procesos de reflexión y valoración del texto, a partir de procesos de inferencia superiores y conexiones con herramientas de conocimiento de la vida diaria no están sucediendo. Quizá gran parte del rezago por parte de los estudiantes pueda revelar que los procesos de evaluación en las aulas de secundaria no necesariamente contemplan preguntas de interpretación, reflexión o valoración crítica de lo que se lee (Alcaraz, Caparrós, Vida, Beltrán, & Rodríguez, 2011, p. 589).

Adviértase, que tal vez sea necesario aprovechar los puntajes para revisar el vacío en cuanto a los procesos de lectura y apuntalar las habilidades para que los alumnos puedan ubicar fragmentos múltiples de información, vincular distintas partes de un texto, y establecer conexiones entre éste y conocimientos cotidianos. Considero que ello podría ayudar a construir las bases del lector activo, y en consecuencia ir consolidando el proceso de recepción de la lectura.

ENLACE. La Evaluación Nacional de Logro Académico en Centro Escolares surge para conocer elementos que los jóvenes ponen en práctica ante situaciones de la vida cotidiana y evalúa el desempeño de las competencias disciplinares básicas de los campos de Comunicación y Matemáticas que se han adquirido en la trayectoria escolar. Los resultados se pueden observar de manera general (nacional) y particular (entidad). El rescate que hago fue a partir de los resultados nacionales, en su categoría de dominio (insuficiente, elemental, bueno y excelente).

Según la SEP es un instrumento para conocer el grado de preparación que han alcanzado los estudiantes del último grado del nivel medio superior. Conviene señalar que ENLACE se aplicó de 2008 a 2014, y a partir de 2011 evaluó las competencias de la Reforma de la Educación Superior.

La habilidad verbal fue evaluada a partir cuatro tipos de textos: apelativo (carta), argumentativo (artículo de opinión), expositivo (artículo de divulgación + tabla + glosario) y narrativo (cuento o microrrelato); con los cuales se observó el desempeño de procesos cognitivos como: la extracción de la información, interpretación, la reflexión y evaluación.

Tabla 1.2 Porcentajes de alumnos del último año de bachillerato en la prueba enlace

Nota: Elaboración propia mediante los datos de: SEP (2014)

Bien podría quedar la observación de los datos, de la tabla 1.2, en los porcentajes más sobresalientes: en promedio poco más de 4 de 10 estudiantes en el nivel bueno, lo cual supone un nivel de dominio adecuado de los conocimientos y habilidades.

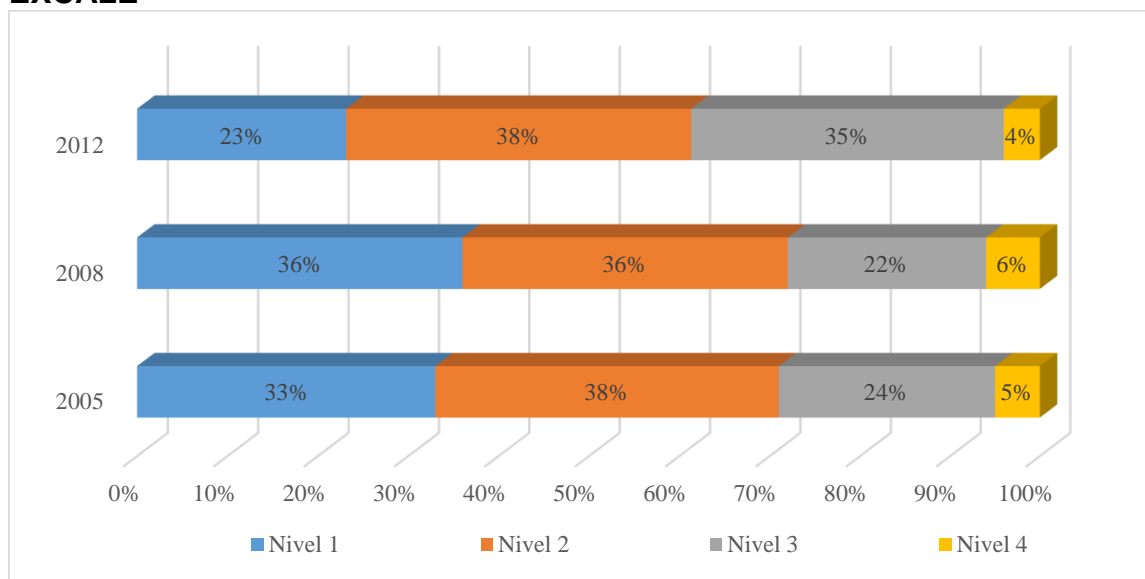
No obstante, considero más relevante mencionar el hecho de contar, con aproximadamente el 50% de los estudiantes en los niveles de requiere o necesita adquirir los conocimientos y habilidades de la asignatura. En definitiva, es claro que en el bachillerato no se consolidan la extracción, la reflexión, la evaluación y la interpretación de la información.

EXCALE. Los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativo fueron aplicados por primera vez en 2005, con el propósito de valorar en qué grado los estudiantes alcanzan los aprendizajes de los planes y programas de estudio. Cabe mencionar que el plan de evaluación es cuatrienal, es decir, un mismo año escolar se evalúa cada cuatro años. El rescate de datos contempla a tercero de secundaria, pues a pesar de contar con una aplicación para el nivel medio superior en el 2010, ésta sólo abarcó las áreas de expresión escrita y formación ciudadana.

Entre las características de las pruebas EXCALE, de acuerdo con Martínez (2015), podemos mencionar que: están alineadas al currículo, es decir, su misión es evaluar los aprendizajes estipulados en los planes y programas de estudio oficiales; buscan evaluar el dominio de ciertos temas (la mayor cantidad posible de contenidos curriculares), por ello la prueba se divide en varias partes, de las cuales cada alumno responde algunas; su aplicación es para un grado cada año; la prueba maneja cuatro niveles de logro: avanzado, medio, básico y por debajo del básico.

Los porcentajes de estudiantes por nivel de logro educativo de las aplicaciones de 2005, 2008 y 2012 se presentan en la tabla 1.3:

Tabla 1.3 Porcentaje de estudiantes por nivel de logro educativo en la prueba EXCALE



Nota: Elaboración propia en función de los datos obtenidos en INEE (2012)

De la tabla 1.3, importa indicar que el 71% de estudiantes en 2005 se encontraba en el nivel básico o por debajo de él, en 2008 fue el 72%, y en 2012 fue el 61%. Si bien de 2005 a 2012 se muestra una reducción, en este nivel, aún es preocupante, ya que en promedio 6 de cada 10 estudiantes en secundaria cuentan con el nivel mínimo o deficiente para progresar satisfactoriamente en la asignatura. Entonces, en el mejor de los casos, son capaces de: reconocer el propósito y el tema de diferentes textos e identificar algunas de las intenciones y características implícitas de los personajes en un texto literario; identificar la función y estructura

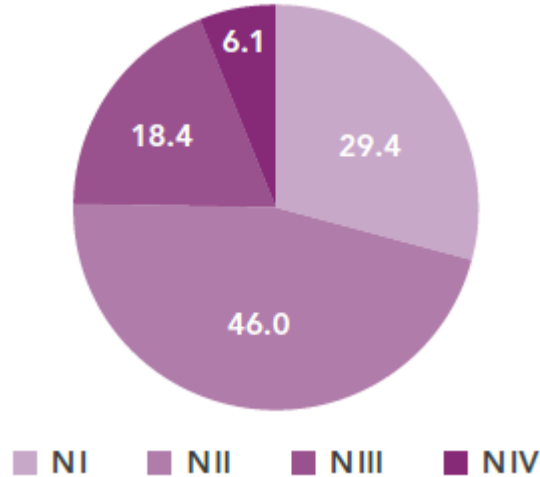
de los instructivos o recetas, así como las características de las crónicas; reconocen la opinión del autor y las conclusiones que se pueden derivar de un reportaje, ensayo o artículo de opinión; completar un cuadro sinóptico con la información obtenida de un texto breve, así como identificar la idea principal de un párrafo, la secuencia temporal y las relaciones causa/efecto en textos narrativos; o bien detectar la organización de las ideas dentro de un ensayo y una entrevista.

Los datos son contundentes, desde el punto de vista más favorable los alumnos cuentan con los mínimos para enfrentar la asignatura (español); no obstante, en un plano más cercano a la realidad los estudiantes de tercero de secundaria no estaban desarrollando las competencias genéricas y disciplinares de los planes y programas de estudio de la SEP, de ahí que más de la mitad de los estudiantes estaban condenados a tener serias dificultades para enfrentar su educación media superior por el vacío que arrastraban en cuanto al desarrollo de las habilidades curriculares.

PLANEA. El Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes se puso en marcha a partir del ciclo escolar 2014-2015. Tiene como propósito conocer, en estudiantes que terminan la primaria y la secundaria, el dominio de aprendizajes esenciales, ya sea en Lenguaje y Comunicación o en Matemáticas.

La prueba focaliza su atención en los aprendizajes clave para adquisición de nuevos aprendizajes, y en los relevantes para el dominio de la asignatura. De manera análoga, a las pruebas arriba descritas, PLANEA pone mayor énfasis en las habilidades y menor en los conocimientos. Sus resultados los presenta en una escala de cuatro niveles de logro, como se aprecia en la gráfica 1.1

Gráfica 1.1 Resultados PLANEA 2015. Lenguaje y comunicación. Tercero de secundaria



Nota: Tomada de INEE (2015)

Los datos de la gráfica 1.1 son claros, más de 4 estudiantes de cada 10 de nivel secundaria sólo pueden: reconocer la trama y el conflicto en un cuento, e interpretan el lenguaje figurado de un poema; organizar información pertinente y no pertinente para el objetivo de una encuesta; e identifican el propósito, el tema, la opinión y las evidencias en textos argumentativos. La situación se torna más crítica al evidenciar que casi 3 de cada 10 estudiantes son capaces de identificar: definiciones y explicaciones en artículos de divulgación científica; la función y recursos lingüísticos en anuncios publicitarios; la rima en un diálogo teatral y comprender el tema de un ensayo.

Por tanto, lo que revela la gráfica 1.1 es que aproximadamente 7 de cada diez estudiantes de secundaria en México no tienen las habilidades necesarias para:

1. Interpretar hechos, identificar valores y comparar el tratamiento de un mismo tema en dos relatos míticos.
2. Reconocer las características sociolingüísticas de personajes en cuentos latinoamericanos, el ambiente y el contexto social en el que se desarrolla una obra teatral.
3. Comparar géneros periodísticos y reconocer el tema en un artículo de divulgación científica. Comprender el sentido de una oración a partir de los signos de puntuación.

4. Adaptar atributos biográficos hacia una obra de teatro y seleccionar información relevante en un prólogo para utilizarlo en una reseña literaria.
5. Identificar secuencias argumentativas y valorar sus fundamentos en un ensayo, un artículo de opinión y un debate.
6. Analizar la función de los pronombres en un texto.

En conclusión, el breve recorrido por las pruebas estandarizadas nos ha permitido reconocer algunas de las deficiencias de los alumnos, en cuanto a los mismos procesos de observación: habilidades. En cierto sentido en cada una de las pruebas hemos sido testigos de lagunas importantes en cuando a los procesos del manejo de la información, tal parece, que estamos formando lectores que sólo reconocen información, aún les cuesta trabajo seleccionar la más importante, establecer inferencias y argumentos a partir de ellas, y sobre todo consolidar una interpretación sólida que los lleve a una reflexión y evaluación de lo leído.

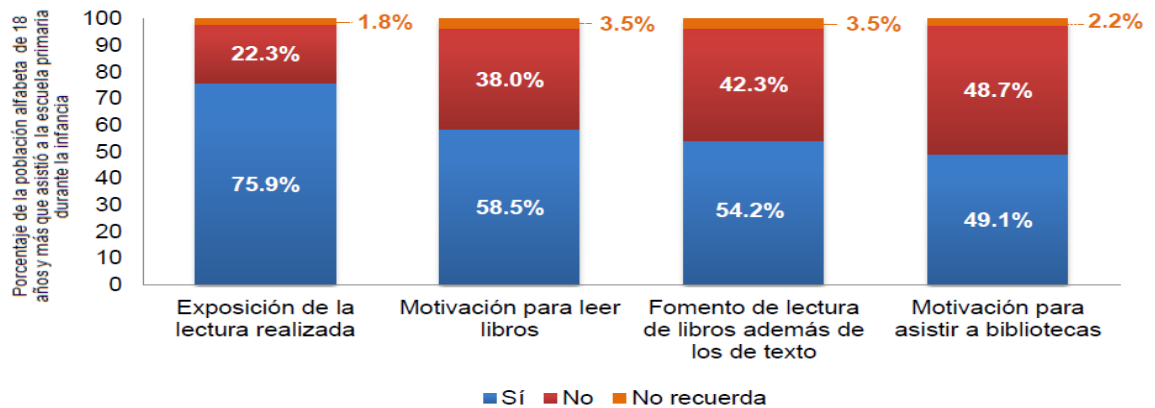
Encuestas de lectura en México. El rescate de los hábitos de la lectura en la población juvenil lo hice considerando los datos de algunas encuestas aplicadas en México: Módulo sobre lectura (MOLEC) del INEGI, la Encuesta Nacional de Lectura y Escritura 2015 y la Primera Encuesta Nacional sobre Consumo de Medios Digitales y Lectura 2015.

MOLEC. El Módulo sobre Lectura ofrece una alternativa para delinear el comportamiento lector en diferentes soportes: libros, revistas, periódicos, historietas y publicaciones digitales. La periodicidad de la encuesta es trimestral, en el 2015 se realizó en febrero, abril y agosto. Algunos de los datos que consideré fueron de la encuesta de agosto de 2015. Los datos correspondieron a personas mayores o iguales a 18 años. A pesar de ser un rango superior al de la población del bachillerato, considero pertinente la información para observar qué características estaban funcionando o habían empobrecido la lectura en la sociedad mexicana.

En la gráfica 1.2 están los estímulos que utilizaban los docentes en la práctica lectora en las escuelas primarias. La gráfica nos permite observar la didáctica de la lectura en la infancia: la estrategia más recordada fue la exposición de la lectura realizada (75.9%); un 58.5% recuerda que el docente los motivaba a leer; un 54.2% reconoce que sus profesores los motivaron a leer más allá del libro de texto; y un 49.1% afirmó que hubo motivación en la primaria para acudir a la biblioteca. De esta

forma, la práctica docente en torno a la lectura tomó dos rutas, la praxis a través de la exposición (dar cuenta de la lectura) y una fuerte inclinación en cuanto a la animación lectora (acercamiento, materiales y espacios de lectura extra-aula).

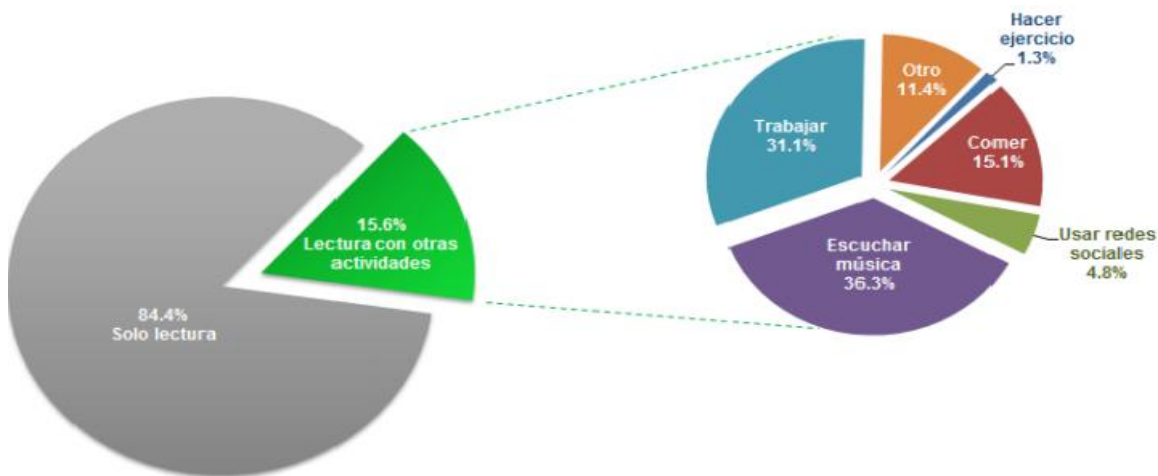
Gráfica 1.2 Estímulos para la práctica de la lectura por parte de los maestros en la escuela primaria durante la infancia.



Nota: Tomada de INEGI (2015)

La gráfica 1.3, que muestra la simultaneidad de la lectura con otras actividades, nos da pie a considerar el impacto y los posibles distractores. De este modo, el 84.4% de los lectores tenían la costumbre de atender el acto lector sin distracciones como el trabajo, la música, la comida o el uso de las redes sociales. Factores que sólo el 15.6% aplicaba de forma simultánea a la lectura. Todo eso parecía indicar que los distractores de la lectura, en cierto sentido, no eran de índole externa, sino con la concentración o pérdida de la atención.

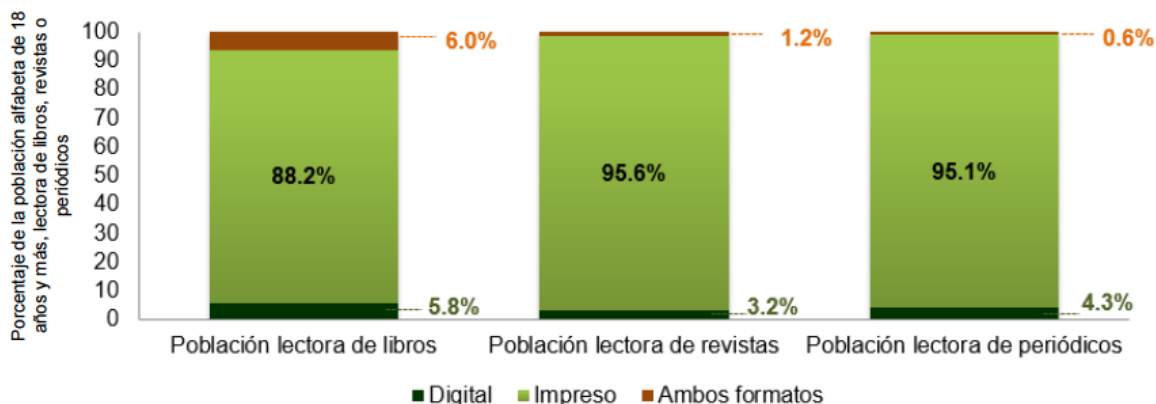
Gráfica 1.3 Simultaneidad de la lectura con otras actividades



Nota: Tomada de INEGI (2015)

En la gráfica 1.4 podemos apreciar que la lectura digital no era un factor que consiguiera un público vasto, pues tanto en la lectura de libros, revistas o periódicos la amplia mayoría prefería la lectura del materia en formato impreso.

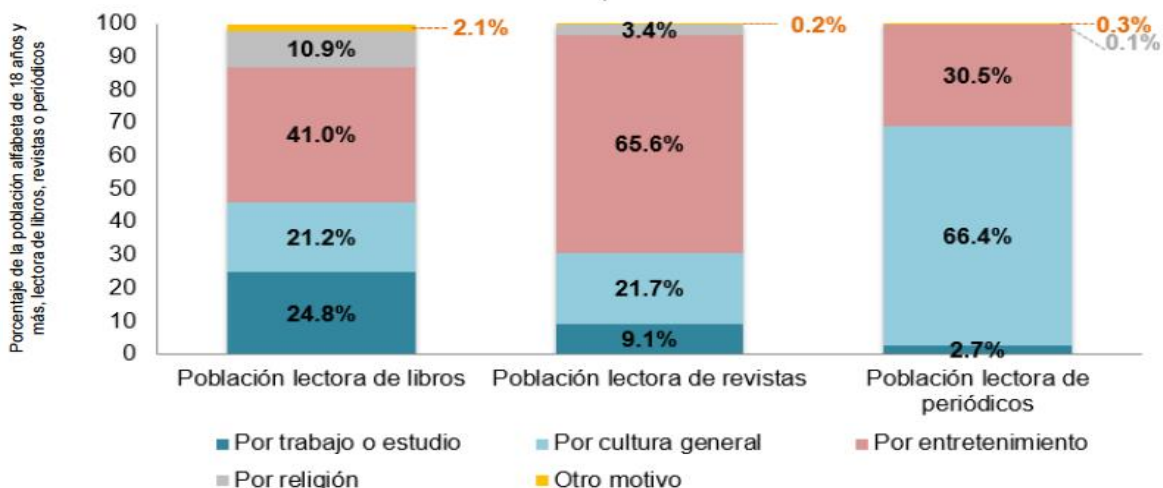
Gráfica 1.4. Lectura de libros, revistas o periódicos, según formato del material.



Nota: Tomada de INEGI (2015)

Los motivos de acercamiento a la lectura de libros, revistas y periódicos se muestran en la gráfica 1.5. Entre los lectores de libros y revistas el entretenimiento era la principal fuente de acercamiento, en cuanto al periódico era por cultura general. El material de lectura preferido eran las revistas, y si de estudio se trata la preferencia la tenían los libros.

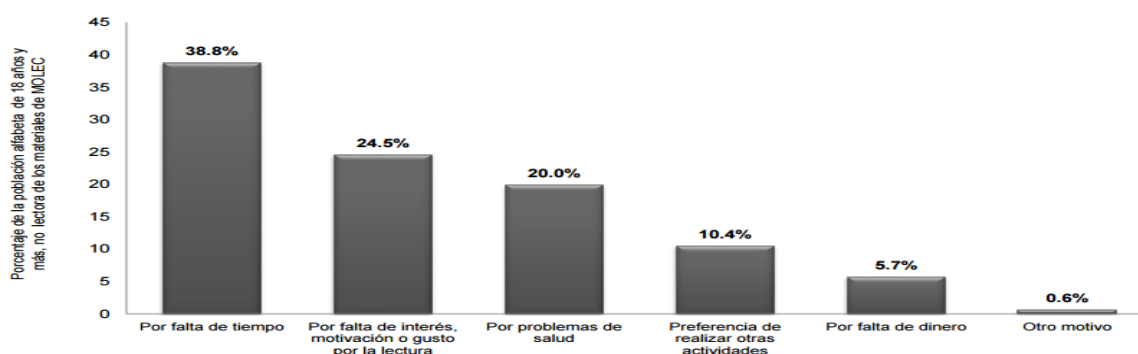
Gráfica 1.5 Lectura de libros, revistas o periódicos, según el motivo principal.



Nota: Tomada de INEGI (2015)

En una población económicamente activa, como la que presupone el rango de edad de los encuestados, la falta de tiempo destacaba como el principal impedimento para la lectura, también en la gráfica 1.6 puede apreciarse que el segundo factor (para no leer) presentó una triada contundente: había cosas más interesantes que la lectura, la motivación no había sido suficiente para desembocar en un hábito lector, y quizá la experiencia con la lectura había demostrado que era aburrida, complicada o no se le había encontrado sentido por lo que no entró en una actividad que pudiera ser realizada con gusto.

Gráfica 1.6. Motivos para la no lectura.



Nota: Tomada de INEGI (2015)

En resumen, la lectura en la población mexicana (mayores o iguales a 18 años) se buscaba por entretenimiento. Se prefería la lectura de revistas. Sin embargo, por motivos de estudio se recurría a la lectura de libros, y por cultura general a la del periódico. El acto de la lectura se ejecutaba, en la gran mayoría, sin distractores externos, o sea, pocos la practican de manera simultánea con otras actividades. Las prácticas de lectura en la primaria se vieron influenciadas por dos ejes: la exposición en clase de la lectura y la animación lectora. No obstante, entre los detractores de la lectura aparece como el principal la falta de tiempo, y entre los que llamaron la atención figuran: la falta de interés, la motivación y la ausencia del gusto.

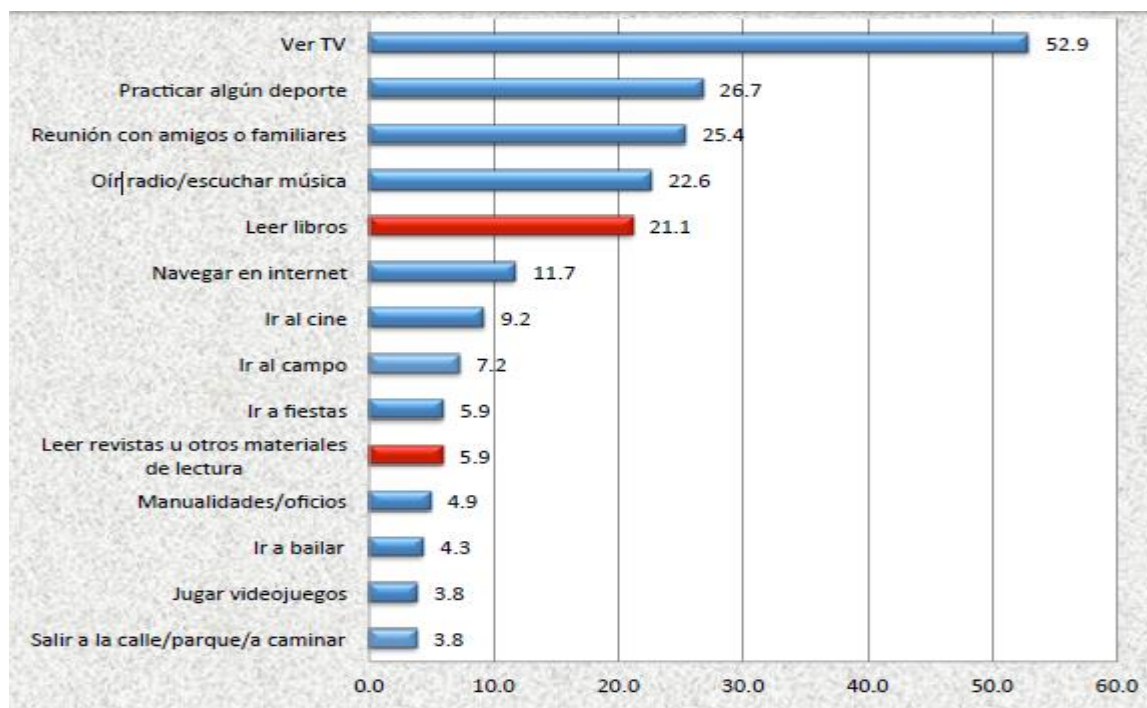
Encuesta Nacional de Lectura y Escritura 2015. La encuesta fue realizada por el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, a través de la Dirección General de Publicaciones. El informe de resultados contempla 6 secciones: Prácticas culturales y estímulos en la infancia; hábitos de lectura y socialización; materiales

y soportes de lectura; prácticas de escritura; uso de tecnología de información y comunicación; y espacios de lectura: bibliotecas y librerías.

El aporte de la encuesta a nuestra investigación lo encontramos en la observación de los datos acerca del tiempo libre, las actividades realizadas durante él, en el tipo de libros que tenían en casa, y en las actitudes y limitantes hacia la lectura, ya que el objetivo era observar los problemas con respecto a la lectura.

En la encuesta del MOLEC uno de los motivos del no acercamiento a la lectura fue la falta de tiempo. Por lo cual, convenía saber cuáles eran las actividades recreativas de la población, lo cual pude observar en la gráfica 1.7: el 52.9% veía televisión, en contraste, sólo el 21.1% leía libros en su tiempo libre.

Gráfica 1.7 Actividades recreativas principales reportadas.



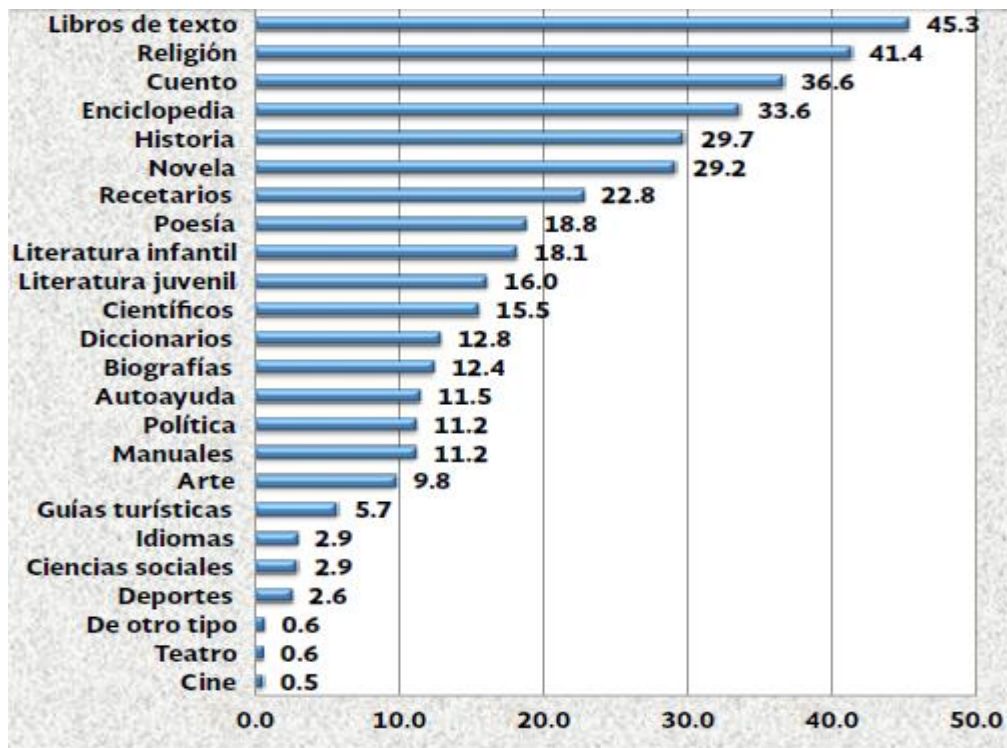
Nota: Tomada de CONACULTA (2015)

En los hábitos de lectura en la infancia, según la encuesta fueron dos los preponderantes: el apoyo de los maestros al leerles (59.8%) y la lectura individual (54.8%). No hubo evidencia de una trasmisión del hábito de lectura por los padres o familiares.

La presencia de libros en los hogares mexicanos, gráfica 1.8, tenía cierta diversidad. El primer lugar lo ocupaba el libro de texto (45.3%). Sin embargo,

presencia de los géneros literarios los encontramos en: el tercer lugar con un 36.6% libros de cuento; en el sexto lugar la novela con 29.2%; en el octavo lugar libros de poesía con 18.8%; y con un porcentaje del 0.6% obras de teatro. ¿Con los datos anteriores se evidencia el gusto en la población por el cuento?

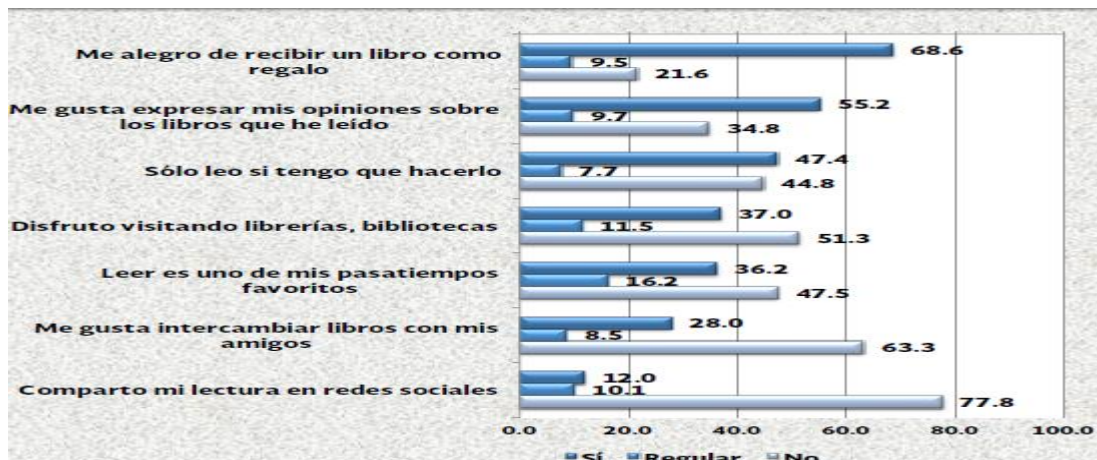
Gráfica 1.8 Tipos de libros presentes en los hogares mexicanos



Nota: Tomada de CONACULTA (2015)

De las actitudes hacia la lectura, gráfica 1.9, fueron tres las que destacaron: la alegría por recibir como regalo un libro (68.6%); el gusto por la expresión de opiniones sobre los libros leídos (55.2%); y la lectura obligatoria (47.4%). En las redes sociales no cobraba importancia compartir contenidos de lectura (77.8%).

Gráfica 1.9 Actitudes hacia la lectura



Nota: Tomada de CONACULTA (2015)

La percepción de la lectura en la población se mostró contundente, ya que un 73% consideró el acto de leer fácil; un 14%, ni fácil ni difícil; y un 13%, difícil. De manera específica en el sector de la población de 12 a 17 años, el porcentaje aumenta, pues el 82.2% declara que leer es fácil (CONACULTA, 2015, pág. 43).

Las limitantes específicas, gráfica 1.10, reportadas por los entrevistados podrían orientarse en dos planos: externas, falta de una biblioteca o similar cercano (57%), falta de tiempo para leer (52.2%), o la falta de dinero para comprar material de lectura (49.1%); y las internas, poca comprensión (45.2%) y la falta de concentración (39.6%).

Gráfica 1.10 Limitantes específicas reportadas por los entrevistados



Nota: Tomada de CONACULTA (2015).

La situación fue muy similar en los jóvenes de 12 a 17 años, ya que al 34.6% le hacía falta tiempo para leer; el 45.8% tenía problemas para comprender lo que leía y el 41.9% le hacía falta concentración para leer. (CONACULTA, 2015, pág. 50).

En cuanto a los principales libros leídos por gusto, (la encuesta del MOLEC, dio una estadística con los libros en casa, que me hizo suponer el “gusto” de los lectores), el género más leído por gusto fue la novela (36.1%), poco después se encontraba el cuento (31.6%) y la poesía (16.9%), confirmamos que la dramaturgia se leía muy poco (1%) (CONACULTA, 2015, pág. 83)

El gusto por la lectura en los jóvenes de 12 a 17 años, en teoría fue alentador, pues en una escala del 1 al 5, en la cual 1 equivale a que no les gusta leer, y 5 a que les gusta mucho leer; el número 4 reportó el 24.4% y el 5, 12.7%. Lo anterior quiere decir que aproximadamente el 40% manifestó un gusto por la lectura; no obstante, existía casi un 60% de la población para la cual el gusto por la lectura importaba poco o nada, o su gusto le era indiferente, ya que el 42.1% contestó el número 3.

En suma, la población mexicana de acuerdo con los datos que he mencionado, en efecto no se acercaba a la lectura, ya sea por la falta de una biblioteca o lugar similar, o porque no disponía de tiempo o dinero. Su concepción era que la lectura es fácil, sin embargo declaraban tener limitantes de atención o comprensión del texto. El gusto por la lectura, en general no priva en la población, el mayor tiempo de diversión lo ocupaba la televisión. Entre los lectores existía un favoritismo por la narrativa: novelas y cuentos. Por último, había una preferencia por compartir las opiniones de los libros leídos, aunque no en las redes sociales.

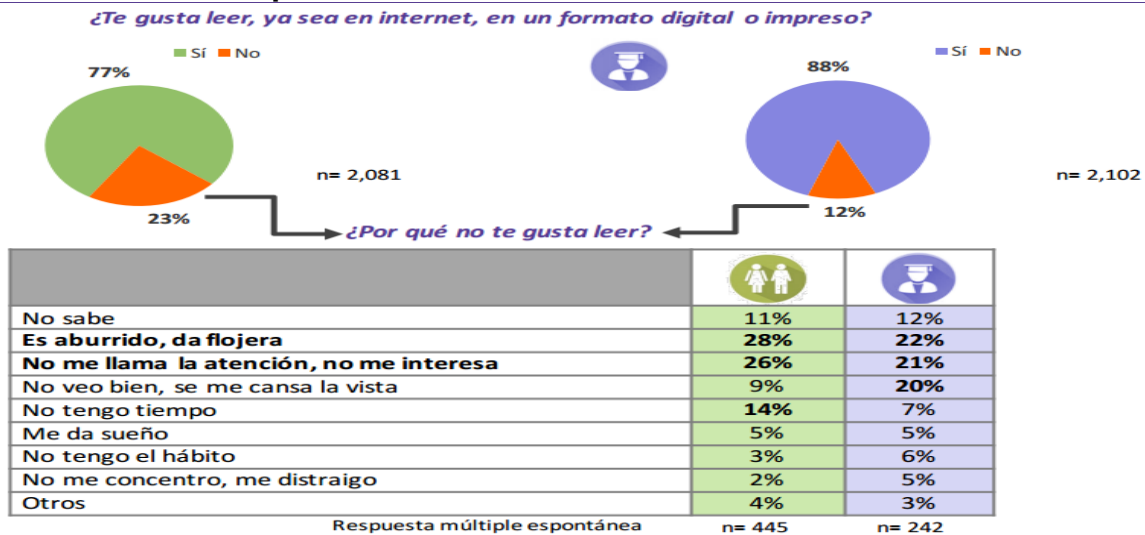
Primera Encuesta Nacional sobre Consumo de Medios Digitales y Lectura. Es un esfuerzo de la iniciativa privada con los propósitos de: identificar los hábitos de consumo y uso de medios digitales entre los jóvenes mexicanos que residen en zonas urbanas del país; conocer el impacto que los medios digitales tienen en la cultura lectora, precisando cómo cohabitan éstos con medios tradicionales impresos; y conocer qué tipo de intereses o necesidades satisfacen los jóvenes a través de la lectura en medios digitales y en medios impresos. La

encuesta se desplegó con jóvenes, el primer sector fue designado como jóvenes en general entre 12 y 29 años, en el otro sector estaban los jóvenes universitarios y de posgrado.

En la gráfica 1.11 se despliega el gusto por la lectura, con el matiz: ya sea en internet, en digital o en texto. Entre los jóvenes casi el 80% dijo que sí. Entonces, podría suponerse que el gusto por la lectura, no necesariamente está en los libros, pues la encuesta pasada no mostró un porcentaje tan alentador.

Desde luego, la manera en que la lectura en internet impacta en el gusto de los lectores fue clara. No obstante, las causas por las cuales no gustaba leer, que abarcaron más del 60% fueron: aburrido, da flojera (28%); no me llama la atención, no me interesa (26%) y no tengo tiempo (20%). Razones por las cuales el gusto por la lectura, en los jóvenes en general, estaba relacionado con los factores de interés o atención.

Gráfica 1.11 Gusto por la lectura



Nota: Tomada de IBBY (2015)





Si el gusto por la lectura por la web existe, los contenidos de lectura nos orientaron hacia la posible identificación de algunos centros de atención e interés en los jóvenes. La gráfica 1.12 da cuenta de los tipos de contenidos que se leían. De ellos, los tres más leídos fueron: noticias (61%), artículos o blogs (61%) y *tips* o consejos (49%). En cuanto al material que prefiere leerse en internet sobresalieron:

un tutorial o pequeño curso; artículos o blogs; tips o consejos; reseña de cine, música o literatura; y noticias. La novela, el cuento, la poesía, el comic o historieta.

Gráfica 1.12. Tipos de contenido que se leen

¿En las últimas dos semanas leíste...?

¿En qué formato, impreso o digital?

	 							
	Sí leyó		Impreso	Digital	Ambos	Impreso	Digital	Ambos
Noticias	61%	77%	18%	48%	33%	17%	51%	32%
Artículos o blogs	61%	70%	11%	72%	18%	10%	67%	23%
Tips o consejos	49%	56%	12%	69%	19%	10%	70%	20%
Reseña de cine, música o literatura	46%	50%	15%	65%	20%	15%	64%	21%
Un tutorial o pequeño curso	45%	47%	9%	78%	13%	7%	78%	15%
Una novela	34%	39%	46%	34%	20%	52%	29%	19%
Un comic o historieta	31%	24%	31%	43%	26%	33%	48%	20%
Una poesía	23%	26%	34%	39%	27%	37%	38%	25%
Un cuento	28%	22%	45%	32%	23%	44%	34%	22%
Otro material	4%	4%	36%	39%	25%	30%	48%	22%

n=1,606 n=1,860

Respuesta múltiple

Nota: Tomada de IBBY (2015).

Como dato relevante, la pregunta ¿en los últimos tres meses leíste algún libro o parte de un libro?, aportó que un 40% de los jóvenes leían por obligación, sin embargo, cerca del 61% lo hacían por gusto o interés personal (IBBY, 2015, pág. 72). En consecuencia, los jóvenes perciben en la lectura una actividad placentera.

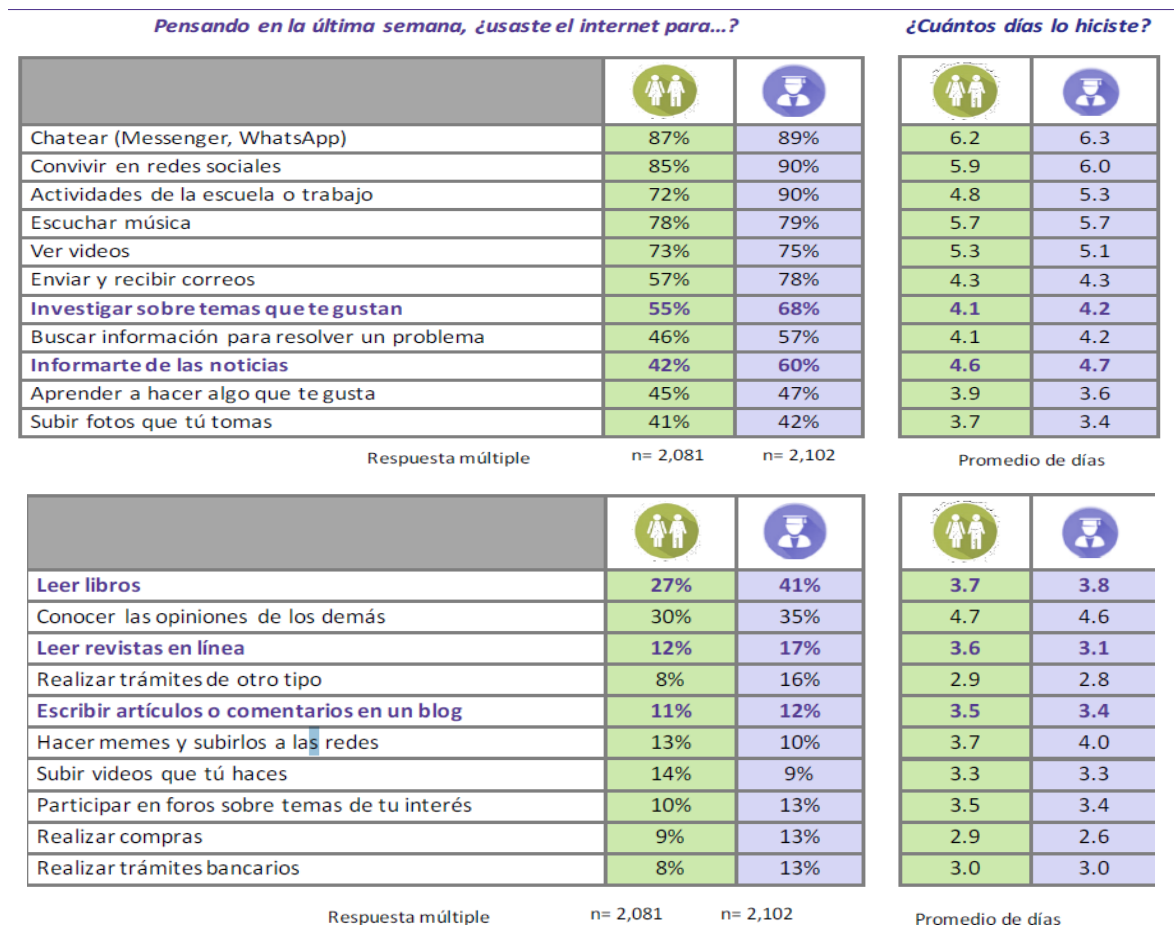
En promedio, los jóvenes estimaron que en un día entre semana pasaban conectados a internet más de 5 horas. Los fines de semana, los jóvenes en general se exponían ligeramente más a internet que de lunes a viernes, en promedio más de 8 horas. El dispositivo de mayor uso para conexión a internet era el *Smartphone* en cerca del 80% de los jóvenes (IBBY, 2015, págs. 24-25).

Entre las actividades que realizaban de forma simultánea al estar conectados a internet, los jóvenes con frecuencia: escuchaban música (72%), estudiaban/hacían la tarea (52%), veían televisión (48%), estaban con amigos (36%), comían (34%), estaban con la familia (31%), hablaban por teléfono (31%), leían (18%), etcétera. (IBBY, 2015, pág. 46)

En la gráfica 1.13 puede observarse el uso que le daban los jóvenes al internet. De esta manera se vislumbraba un uso, de acuerdo con el tiempo destinado: social (chatear/ convivir en redes sociales/ subir fotos); recreativo (escuchar música, ver videos); escolar (actividades de la escuela o trabajo); informativo (noticias/ conocer temas que les agradan/ conocer opiniones de los

demás); de aprendizaje (información para resolver un problema/ aprender hacer cosas que les gustan); lectura (libros /opiniones de los demás/ revistas en línea); creatividad (escribir artículos o blogs/ hacer memes/ subir videos que hacen). Conviene mencionar que el internet se ha convertido en una herramienta de acceso a la lectura por iniciativa, al ser utilizada para investigar temas de interés o noticias (IBBY, 2015, pág. 47).

Gráfica 1.13. El uso de internet en los jóvenes



Nota: Tomada de IBBY (2015)

Aunque existe una gran diversidad en cuanto a los temas de interés de los jóvenes, sobresalieron cuatro: la música (37%), ver videos (17%) y deportes (14%). En particular, sólo 1 de cada 10 menciona la literatura como un tópico de interés personal (IBBY, 2015, pág. 57).

Por último, la circulación de la literatura parecía orientarse a partir de la recomendación de los: amigos (68%), padres (51%) y maestros (46%).

En síntesis, la encuesta sobre medios digitales y lectura, nos aportó información importante, pues resultó que los jóvenes se acercaban a la lectura (digital, impresa, o ambas) en mayor medida por interés que por obligación. En dicha línea, al contemplarse la lectura digital, casi el 80% de los jóvenes leía por gusto. No obstante, entre los no lectores prevalecía la visión de que la lectura era aburrida, no llamaba la atención o no tenían tiempo para ella.

Además, las prácticas de lectura mostraron una preferencia por noticias, artículos o blogs y tips o consejos. De manera particular, los jóvenes optaron por leer en formato impreso la novela, el cuento, la poesía o el comic o historieta. En cambio, en lectura digital eligieron: un pequeño tutorial o curso, artículos o blogs y tips o consejos.

Por último, los temas de interés principales fueron la música, vídeos y deportes; un porcentaje mínimo optaron por la literatura como pasatiempo. En consecuencia, el uso que los jóvenes le daban a internet era sustancialmente social, recreativo y escolar; en menores cantidades funcionaba como una herramienta: informativa, de aprendizaje, lectura y creatividad.

En conclusión, el esbozo de la situación de la lectura en México fue:

1. En el Sistema Educativo Mexicano estamos fallando al no ofrecer una educación que contribuya a formar mejores seres humanos, y en específico estudiantes lectores, con una preparación intelectual, crítica y con incidencia social. Los resultados de las pruebas estandarizadas nos demuestran la poca eficiencia del modelo educativo, pues los alumnos no alcanzan las competencias adecuadas a su nivel educativo.
2. La visión de la lectura que evocan las pruebas estandarizadas no contempla el desarrollo de cualidades y sensibilidad de los estudiantes, por lo cual se relega la parte afectiva y social de la literatura. De manera que el reporte que nos ofrecen indica una carencia en el dominio de las habilidades de extracción, reflexión, evaluación e interpretación de la información.
3. El perfil lector en los jóvenes parece regirse por los siguientes aspectos:
 - a. Entretenimiento: considera que la lectura es fácil, se acerca a ella en búsqueda de distracción, generalmente lo hace a partir de las revistas.

- b. Interacción: utiliza las habilidades de lectura y escritura para interactuar social, recreativa y escolarmente a través de la web. De manera aún incipiente está en contacto con la información, el aprendizaje, la lectura y la creatividad.
 - c. Interés: se concibe la lectura como una alternativa para acceder a la información relevante para el lector, ya sea para solucionar problemas, búsqueda de consejos o un medio para el aprendizaje autónomo.
 - d. Estudio: generalmente es una lectura obligada, la cual demanda las habilidades de comprensión y atención, que los propios lectores identifican como sus principales limitantes a la hora de leer.
4. Por último, no se lee por la falta de tiempo, dinero o gusto.

1.3 Esfuerzos para la mejora de la Lectura en México

Los esfuerzos por hacer de México un país de lectores provienen, de manera general, de tres ámbitos de intervención: el público, el privado y el civil (Castillo, 2012). Por tanto, hacer una descripción de los tres ambientes queda fuera de nuestro propósito, no obstante quiero hacer mención de ciertos programas del orden público, en estrecha relación con los niños y jóvenes, para comprender los esfuerzos de formación del lector a través de los programas: salas de lectura, libros del rincón, jóvenes lectores y México lee.

Dichos esfuerzos cobran relevancia ya que durante el siglo XXI las políticas de fomento a la lectura se han centrado en la diversificación de estrategias de fomento de la lectura y en la conformación de una red de bibliotecas para que los estudiantes tuvieran alcance una cantidad importante de materiales de lectura (SEMS/FLACSO, 2015, p.15)

Programa salas de lectura. Trabaja mediante la creación de espacios comunitarios de lectura; tiene como estrategias: el fortalecimiento del Fondo Especial de Fomento a la Lectura; la instalación de Salas de Lectura, Centros de Lectura y Paralibros; la implementación del Diplomado para la Profesionalización de Mediadores de Lectura; el desarrollo de plataformas virtuales formativas en fomento a la lectura y la elaboración de talleres; la participación en ferias nacionales e internacionales relacionadas con la promoción de la lectura; y la creación de

convocatorias y encuentros nacionales e internacionales para mediadores de todo el mundo.

El programa lleva en operación alrededor de veinte años, fue creado por el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Conaculta) en 1995, con el propósito de impulsar iniciativas ciudadanas orientadas a la promoción de la lectura. El funcionamiento del programa es el siguiente, los ciudadanos o voluntarios ponen el lugar (sala de lectura), consiguen a sus lectores, organizan y gestionan tanto sesiones como recursos para las actividades de sus salas. Conaculta provee un acervo de los libros, que podrá ir incrementando con base en la continuidad y la expansión de las salas (Vizcarra, Ovalle, & Corona, 2012). Cabe resaltar que de acuerdo con la *Consulta Ciudadana de Fomento a la lectura 2015* es el programa de lectura más conocido a nivel nacional.

De acuerdo con Vizcarra, Ovalle, & Corona (2012) las salas de lectura que muestran mejor desempeño son las apoyadas ya sea por una institución pública o privada, no obstante parece que el respaldo más importante está en los padres de familia y vecinos, ya que el mediador puede convertirse en ejemplo para la comunidad al ser capaz de transmitir responsabilidad, compromiso y solidaridad.

El que gran parte de los mediadores esté vinculado con el sector educativo posibilita que las salas sean un espacio para enseñar. Sin embargo, entre los objetivos de las salas se encuentra formar lectores a través de dinámicas no escolarizadas, quizá la mitad de los mediadores trabajan bajo ese principio.

Uno de los atractivos del programa es la flexibilidad bajo la cual opera, pues se encuentra en un espacio familiar de la comunidad. Sin embargo, casi la mitad de las salas de lectura abiertas y activas tienen una antigüedad no mayor de tres años. Sólo 3% permanecen vivas desde la fundación del programa (Vizcarra, Ovalle, & Corona, 2012).

En suma, la formación del lector en las salas de lectura está directamente condicionada por el mediador, el hecho de contemplar una dinámica no escolarizada quizá provea al programa de una variedad didáctica que sería interesante recopilar, es decir, tener un almanaque de estrategias que están funcionando tanto en la animación lectora como en la contribución a la formación del hábito lector. Por otro lado, el trabajo de los mediadores puede resultar esencial pues las salas tienen

impacto en la infancia, momento ideal para ir acuñando la sensibilidad literaria, que a la postre permita procesos de comprensión e interpretación de mejor calidad en los lectores.

Libros del Rincón (SEP). Es un programa federal y posee cobertura nacional; tiene por objetivo el fortalecimiento de las bibliotecas y acervos bibliográficos en las escuelas de educación básica. De esta manera, mediante la incorporación de corpus de obras se pretende instalar una cultura de aprovechamiento, aprecio al libro y la lectura en maestros, directivos y alumnos. Entre sus logros están: “adquisición de 260 millones de ejemplares durante el periodo de 2001 al 2014, beneficiando a 23 millones de estudiantes de educación básica. Dotación de acervos para las 199,812 Bibliotecas Escolares y las 880,522 Bibliotecas de Aula, de los niveles de preescolar, primaria y secundaria” (Consejo Nacional de Fomento para el Libro y la Lectura, 2015).

En resumen, el programa tiene la ventaja de llevar libros a la escuela, sin embargo, la cuestión de la lectura no requiere sólo proveer de materiales, de acuerdo con Emilia Ferreiro (2014), es necesario que el docente, y en este caso los directivos, se comporten como lectores, cuya experiencia les ha develado el misterio que encierra la lectura: el placer. De otra manera, el contagio por la cultura del libro y la lectura será sólo un encuentro vacío en un plano decodificador.

Programa jóvenes lectores (SEP). El Programa de Fomento a la Lectura de la SEP de manera específica en los jóvenes, busca que los estudiantes de educación media superior mejoren sus habilidades y competencias para la lectura y la escritura. Por ello, pretende promover un programa de lectura y escritura que pueda llegar a todos los planteles de educación media superior, para que los estudiantes descubran el universo de la información y de alguna manera sean capaces de adquirir el gusto y hábito por leer. El programa tiene un alcance de 829 planteles de educación media superior. Entre sus iniciativas se encuentran las siguientes:

- Portal web Jóvenes Lectores: en el portal se tiene acceso a la lectura de diversos textos, así como recursos para escribir y compartir. A través del portal se pueden leer diversos textos, escribir nuevas creaciones y compartirlas con otras personas interesadas en conocer otros mundos a través de la lectura.

- La lectura en tus asignaturas: es un apartado donde se presentan recomendaciones a los maestros para que promuevan la lectura, a partir de las distintas asignaturas.
- Adquisición de acervos de lectura: Existe un catálogo compuesto por 1,202 títulos a disposición de la comunidad educativa. Una vez que los planteles se suman al programa, pueden seleccionar 125 títulos diferentes para el acervo de su biblioteca.
- Crear y modernizar bibliotecas: Se han diseñado espacios con nuevo mobiliario y tecnología, pensando en lo que los estudiantes necesitan para leer, convivir y comunicarse; además de la lectura recreativa en papel, se tiene contemplado adquirir lectores electrónicos que permitan a los estudiantes el acceso a textos en formatos digitales.
- Formación de mediadores: Se han capacitado 200 mediadores en habilidades lectoras para que apoyen a los maestros, y ellos, a su vez, ayuden a desarrollar habilidades y competencias de lectura y escritura que requieren los estudiantes en sus diversas actividades educativas.

En síntesis, considero que uno de los aciertos del programa es el portal web, ya que ofrece a los docentes una plataforma en línea para que sus estudiantes puedan encontrar un espacio para vincularse con la lectura y escritura. Además, me parece acertado que a través del portal los alumnos puedan tener un medio de contacto con información de autores contemporáneos, con los cuales quizá haya posibilidades de identificación más próximas; no obstante, el apartado de recomendaciones es limitado, apenas ofrece la reseña de 40 obras (las recomendaciones para el docente son mayores), si el objetivo es la promoción de la lectura, el universo es angosto. En cuanto a los foros de discusión, parece que la plataforma aún no conecta con los jóvenes, pues el porcentaje de visitas es ampliamente superior a la cantidad de participaciones en el foro.

En conclusión, el programa tiene la ventaja de ofrecer algunos contenidos relevantes a través de la web: recomendación de aplicaciones para la recomendación, búsqueda y contacto con los libros; espacios para la práctica de la escritura mediante la publicación en el espacio *Mis creaciones*, la participación en foros. También ofrece alternativas para el docente, tanto recursos para compartir y

utilizar con sus alumnos para la práctica tanto de la lectura como de la escritura. A final de cuentas, sería conveniente alentar su difusión y manejo en docentes y alumnos.

Programa Nacional de Fomento al Libro y a la Lectura: México lee. Dio inicio en 2008, es un plan a cargo de CONACULTA, la Dirección General de Publicaciones, la SEP y la Dirección General de Fomento a la Lectura y al Libro. Entre las pretensiones del programa está la de contribuir al desarrollo social y humano a través de facilitar el acceso a la información y el conocimiento, por lo cual el fomento a la lectura pretende ser tomado como un ejercicio de democracia social y cultural

Así mismo, el programa está orientado por 5 ejes: 1. Acceso a la lectura y el libro; 2. Educación continua y formación de mediadores; 3. Difusión e información sobre lectura y el libro; 4. Contribuir al fortalecimiento de la cadena del libro con la participación de cada uno de sus actores; 5. Investigación y evaluación para el desarrollo lector.

En resumen, los esfuerzos por acercar la cultura del libro y la lectura a la población mexicana, a pesar de su diversidad y extensión (en algunos casos), requieren una movilización para atender nuestro analfabetismo cultural:

Personas que aun sabiendo decodificar una palabra, una frase, una oración, un párrafo, una página, al mismo tiempo no sólo carecen del hábito de leer sino que, además, no creen que la lectura cotidiana de libros constituya una experiencia digna de disfrutarse” (Argüelles, 2012c).

Ante dicho contexto, el fomento de los programas por establecer y garantizar el acceso al libro a través de los acervos bibliográficos, tanto en el aula, escuela y bibliotecas están condenados a la desaparición, si no contribuyen a derrocar el paradigma que se ha consolidado en torno a la lectura y el libro por el cual, de acuerdo con Argüelles (2012c), han dejado de tener un prestigio social y se han instaurado más en una actividad perezosa.

En líneas generales, el presente capítulo representa una radiografía que permitió reconocer la situación de la comprensión lectora en México, la cual de acuerdo a las pruebas estandarizadas no está contribuyendo a formar mejores

seres humanos y en específico lectores, pues en su mayoría los niveles de dichas pruebas revelan que a los estudiantes aún les falta desarrollar habilidades para alcanzar el nivel adecuado de las competencias acorde a su nivel educativo. Por ello es importante conocer qué habilidades está empleando el lector y en qué medida tiene dominio de éstas.

Por otro lado, es importante reconocer la importancia del gusto literario de los estudiantes, pues un dato significativo es que al contemplar los medios digitales la población está leyendo por gusto y por lo menos, los datos obtenidos revelaban que el acercamiento a la lectura a través de medios digitales estuvo regido por el entretenimiento, la interacción, el interés y el estudio. De ahí la importancia de conocer en el diagnóstico los intereses de los estudiantes, y cobra sentido la identificación de las habilidades ya que podrían delinear el grado de interacción que serían capaces los estudiantes de establecer con el texto literario.

Al final es claro que una de las alternativas para favorecer la lectura es la búsqueda del placer, por tal motivo es imperativo que nuestro diagnóstico dé una respuesta al respecto. Sin embargo, el capítulo siguiente expondrá una visión del placer entorno a la experiencia estética y describirá el proceso del lector ante la obra literaria.

Capítulo 2: La identificación y apropiación en el texto literario

El presente capítulo tiene por objeto enunciar los aspectos medulares de la estética de la recepción en función de sus representantes más importantes: Hans Robert Jauss e Iser Wolfgang; para comprender el poder comunicativo de la literatura y cómo el lector puede entrar en contacto con él y dar cuenta en una lectura sensible. Los apartados son los siguientes:

- La estética de la recepción y su interés en la comunicación literaria
- La experiencia estética: un encuentro de sensibilidad
- Una mirada al texto literario con base en el proceso lector
- La función social de la literatura
- La relevancia de la sensibilidad literaria

2.1 La estética de la recepción y su interés en la comunicación literaria

A partir de una conferencia titulada: “La historia de la literatura como provocación de la ciencia literaria”, en 1967, pronunciada por Hans Robert Jauss, en la Universidad de Constanza, se inició el camino de estética o poética de la recepción (Gómez, 1996, pág. 236). En ese momento, surge como una oposición al estructuralismo y antropología estructural (Soni, 2000, p. 28).

En dicha conferencia, Jauss, enuncia 7 tesis con las cuales comienza a establecer una perspectiva en torno a la teoría literaria, en acuerdo con Borràs (2004), de manera general, las tesis son las siguientes:

- 1) La historicidad de la literatura no es reducible al establecimiento de los hechos literarios sino a la experiencia de sus lecturas; 2) la experiencia del lector no pertenece a la psicología sino que puede ser analizada objetivamente a partir de las expectativas históricas de la literatura; 3) el horizonte de expectativas de una obra permite analizar su influencia en una audiencia determinada además de observar cómo se produce la ruptura y el cambio en el horizonte de expectativas a partir de obras nuevas; 4) la reconstrucción del horizonte de expectativas permite analizar de manera objetiva cómo se recibía una obra en un determinado momento y así señalar la distancia y los cambios en la recepción de la literatura de manera objetiva; 5) la

estética de la recepción “serializa” las obras literarias e historiza la experiencia de la literatura; 6) la distinción entre sincronía y diacronía permite una nueva forma de escribir la historia literaria que no sea exclusivamente diacrónica y teleológica y 7) la función social de la literatura supone que el horizonte de expectativas del lector determina su manera de ver y vivir en el mundo. (pág. 275).

De esta circunstancia nace el hecho de que un grupo de estudiosos alemanes se reúna, bajo la etiqueta de la Estética de la Recepción. Muchos de ellos estaban vinculados a la Universidad de Constanza. Entre los representantes que más destacaron figura el propio Hans Robert Jauss y Wolfgang Iser (Iglesias, 1994, pág. 36).

El enfoque de estudio de la obra literaria lo constituyó la estética del efecto receptivo, en donde la atención estuvo en el consumo y utilización por un determinado grupo de receptores. Por lo tanto, ganó relevancia el ámbito donde el lector participa de la comunicación literaria (Gómez, 1996, pág. 235).

Por otro lado, la obra *Verdad y método* de Hans Georg Gadamer influyó en gran manera los supuestos de la estética de la recepción. A través de ella los principios y condicionamientos de la comprensión quedaron claros. Ya que en el caso de Jauss su teoría del arte no tiene su centro en el momento de la producción de la obra, sino en el acto de su recepción inicial por parte del público y de los sucesivos en la posteridad de la obra (Iglesias, 1994; Piché, 1984).

En pocas palabras, el surgimiento de la teoría de la recepción estética supuso una nueva concepción para los estudios literarios, es decir, el concepto de obra literaria cobra relevancia en función del lector, con lo cual la lectura constituye un elemento indispensable para su existencia (Soni, 2000); por lo consiguiente la interrelación texto-lector es fundamental.

El giro comunicacional de la obra literaria. La teoría de la recepción marcó una diferencia cualitativa con los estudios previos, al someter al lector y el proceso de recepción a una sistematización teórica y metodológica: estética de la recepción y el efecto. Por lo cual, los investigadores de la Universidad de Constanza asumieron una postura de rebeldía y novedad mediante un nuevo paradigma: el

énfasis en los aspectos comunicativos presentes en la obra literaria (Iglesias, 1994, pág. 35).

Para la fundamentación científica de los métodos y conceptos, la estética de la recepción, recurrió al horizonte de expectativas y el funcionamiento de la literatura en la sociedad. Con lo cual se configuró un proceso de comunicación de la obra literaria mediante una interrelación dinámica entre la obra, el autor y el lector.

Ante ello, se da cuenta de una nueva forma de entender la historia de la literatura, en la cual: por un lado, el sentido de una obra podrá ser definido por el conjunto de interpretaciones dominantes dentro de la colectividad; por otro, se aleja del objetivo de buscar la falsedad de interpretaciones, y destaca la complementariedad de las diferentes interpretaciones. Sin embargo, lo esencial será el debate científico sobre la función del lector, de ahí se desprende el nuevo paradigma en la historia de la literatura (Iglesias, 1994; Gómez, 1996).

De manera particular, Jauss le dio una dimensión dialógica a la atención de los aspectos comunicacionales de la obra literaria, al proponer que se estudiara la actividad lectora como una respuesta a una “pregunta” formulada como texto. De esta manera, trata de vincular el abismo entre literatura e historia a través de la recepción y el efecto, imprescindibles tanto para la función social de la obra literaria, como para su carácter estético (Iglesias, 1994; Leenhardt, 1990).

En suma, el estudio de la literatura cobra importancia al interpretar el texto literario como un hecho de comunicación; para tal efecto, se toman en cuenta los contextos de producción y de recepción. Al hacer énfasis sobre la dimensión comunicativa de la relación entre el artista y su auditorio, Jauss, considera la necesidad de atender a la experiencia estética como el punto central de la teoría del arte (Flores, 2013; Piché, 1984).

La importancia de la experiencia estética. El núcleo de fusión entre el carácter histórico y estético de una obra literaria, puede ser incorporado a través del concepto de horizonte de expectativas (de la obra), el cual permite: describir las distintas concretizaciones (interpretaciones dominantes) de una obra a lo largo de la historia; ayuda a (re)definir la función social de la literatura cuando la experiencia literaria del lector modifica el horizonte de expectativas de su vida diaria; además es un elemento metodológico que posibilita la comprensión del carácter

comunicativo del proceso literario, debido a su naturaleza intersubjetiva y su capacidad de descripción de la literatura como interacción social (Iglesias, 1994).

En esa línea, el papel posibilitador de la experiencia estética está en la construcción social de la realidad, a través de la génesis, transmisión y modificación de las normas de comportamiento, ya que los trabajos de esta orientación mostraron cómo el texto es un aparato retórico que apunta al lector, por medio de una organización de sus efectos para conmover, enseñarle, convencerlo, o para engañar (Iglesias, 1994; Leenhardt, 1990).

Comprender la experiencia estética, por lo menos en Jauss, conlleva asumir la interdependencia de sus tres aspectos (*poiesis*, *aisthesis* y *catharsis*) y el desarrollo histórico de cada uno, en función del placer estético (Capdevila, 2007). Además, el desarrollo del concepto de experiencia estética busca delimitar las modalidades de recepción de la obra que contribuyen a darle sentido, sin las cuales el texto sería letra muerta (Piché, 1984).

Antes de continuar, insisto en la utilidad de la experiencia estética de Jauss como detonante de la sensibilidad literaria, al no dejar “morir” el texto y posibilitar su identificación mediante el goce (*genuss*), puesto que dicho componente es la dimensión específica del arte. Con eso en mente, el papel central que confiere, Jauss, al sujeto en la experiencia estética lo lleva a descomponer cuidadosamente el mecanismo de la comprensión con el fin de someterlo mejor al control metódico; de esta manera, la progresión de la interpretación parece ir a la par con un proceso creciente de objetivación (Piché, 1984).

Atengámonos, por tanto, a la experiencia estética como un “filtro” de la mirada común, ora para fortalecerla ora para subvertirla mediante la liberación de la sensibilidad. Una curiosidad del lector para aventurarse a lo extraño o exótico, una superación de la percepción natural, la búsqueda en la obra de arte de aquello que puede ser compartido por los demás. El encuentro con la alteridad da lugar a un encuentro sensible: adentrarse en otros tipos de miradas, perdidas parcialmente, olvidadas en la obra literaria, para acceder en cierto sentido a su mirada sobre el mundo (Capdevila, 2007). Por tanto, la experiencia estética nos permite establecer comunicación tanto con nuestros contemporáneos y antecesores, pues al

enriquecer y cuestionar sus valores nos acercamos a la construcción social de su mundo y el impacto de éste en nosotros.

La orientación cognoscitiva. A tenor de lo arriba escrito, es posible inferir y tener claridad del aspecto cognitivo de la experiencia estética de la obra literaria, al funcionar como enriquecedora de la percepción o incluso como una emancipación de la propia percepción en relación con la socialmente dominante. Jauss ya había tomado postura en esta imbricación, al señalar la doble función cognitiva estética: “tanto puede servir para enriquecer la percepción con nuevas perspectivas — sensibles y morales— como para consolidar los valores establecidos” (Capdevila, 2007, pp. 142–143).

En la exposición de los horizontes de expectativa, Jauss, coloca al texto como resultado de una relación entre los horizontes de expectativas de su recepción (de los lectores), en consecuencia se introduce la reflexión del público como un elemento importante, ya no es sólo el autor, obra y contexto los elementos de análisis. Al ser el arte una creación subjetiva en la que el yo del artista no se somete a las determinaciones de la objetividad del mundo real ni a las convenciones estéticas heredadas de la tradición, el papel del receptor se vuelve más arduo, pues carece de pautas para el conocimiento y la valoración de la obra, pero precisamente por ello más activo y esencial, ya que en torno al objeto estético se trenza un decisivo flujo de intersubjetividades: la del creador y la de sus receptores (Villanueva, 1994; Borràs, 2004), esto permanentemente renovará el sistema cognitivo del lector, porque el papel decisivo de quien lee es actualizar la obra, es decir entrelazar el horizonte de experiencias del autor y la propia.

La implicación en la enseñanza de la literatura. Entre los preceptos importantes de la estética de la recepción, que pueden ser importantes para el ejercicio docente tanto en las clases de literatura, como en el manejo del texto literario, están la formulación de expectativas que se justifica en una doble proyección: por desempeñar su función de estrategia lectora para pautar el proceso de lectura y por intervenir como actividad de motivación y de estimulación del hábito lector (Mendoza, 1998, pág. 114).

Esta creencia, no se puede apreciar, sin conocer el devenir de la historia de la educación literaria para verificar las pautas en la enseñanza de la literatura. En la

cual pueden percibirse dos enfoques, de la enseñanza literaria, anteriores al promulgado por la estética de la recepción (Flores, 2013, pp. 229–230). El primero de ellos, descendiente de la teoría historicista enfatizó el estudio del autor, la génesis de la obra y su evolución en la historia; en esta tradición la práctica docente avanzaba diacrónicamente desde el pasado; eminentemente el aprendizaje estuvo orientado a lo memorístico, con la repetición de conceptos, autores y los hechos literarios más relevantes.

El segundo, por influjo de las teorías formalistas y estructuralistas quienes proclamaron la autonomía de la literatura, por ende, rechazaron el historicismo; de esta manera, conciben al texto literario como una unidad autónoma e inmanente, hecho con el lenguaje literario. La influencia en las aulas se percibe por la inclusión de análisis de las obras literarias con base en la herramienta didáctica del comentario, en la que puede visualizarse la literariedad o la función poética del lenguaje.

Por su parte, con la teoría de la recepción, la teoría semiótica y la teoría pragmática dan lugar al enfoque pragmático-comunicativo del discurso, porque sustituyen la teoría del texto literario por una teoría de la comunicación literaria, una teoría en la que no sólo importan las condiciones de producción, sino las de recepción del discurso literario.

Finalmente, entre los efectos beneficios que la actitud de la recepción puede promover en el aula, estaría el propiciar a través de ella estímulos de cooperación por parte de los alumnos. Con ello podría lograrse la complementariedad del sentido ya que el texto se revelaría a consecuencia de la lectura y contrastación por parte de los estudiantes en función del acompañamiento docente.

2.2 La experiencia estética: un encuentro de sensibilidad

Relación entre sensibilidad literaria y experiencia estética. Hacer un pequeño bosquejo de la forma de entender la experiencia literaria nos permitirá comprender la relación que existe entre la experiencia estética y la sensibilidad literaria. Pues de alguna manera tener una experiencia estética es una forma de experimentar la sensibilidad literaria. Ya que esta relación ha prevalecido, por ejemplo, desde la concepción clásica de la experiencia estética que estuvo

vinculada al uso de los sentidos y al conocimiento que éstos nos reportan. Por ello el concepto ha ido evolucionando en la medida de los cambios en que nuestra percepción (manera de conocer y ser, asociadas) es a veces activa o contemplativa, encantamiento, ilusión, intuición, satisfacción, euforia, conocimiento y sentimiento, por ello, la concepción de ella es inevitablemente móvil (Roldán, 2003, pág. 148). Con ello vemos la posibilidad de una experiencia no sólo en la contemplación, sino en el proceso activo, como una manera de transformación de lo que se experimenta, a través de manifestaciones corpóreas y representaciones cognitivas.

El inicio de la Estética como disciplina de estudio, vinculada con la filosofía, surge con Alexander Baumgarten, quien es el responsable de especificar el adjetivo estético a las afecciones suscitadas por la relación de un sujeto con el objeto bello (Landa, 2005, p. 49). Esa iniciativa no ha dejado de influir, no siempre de manera efectiva, pues en la identificación y contacto con el arte, en el inconsciente colectivo priva la idea de una experiencia con lo bello. Trasladando esto a la sensibilidad literaria, el lector al encuentro con el texto podría tener la idea de experimentar la belleza, sin embargo una experiencia estética, tal y como la plantea la estética de la recepción, y la cual asumimos, es que el contacto con el arte, es más que sólo un encuentro con lo bello.

Jauss (1986) ya nos adelantó la manera en que diversos sectores se han preocupado por los efectos del arte. La retórica por ejemplo ha estado vinculada preferentemente a su estudio; la Iglesia, intermitentemente, ha polemizado con ella; algunas veces la doctrina de las emociones de la filosofía moral se ha ocupado de ella; también la estudia la psicología del gusto; la sociología de las artes, y recientemente la teoría de los medios de comunicación (págs. 11-12).

El vacío que encuentra el autor de *Pequeña apología de la experiencia estética*, es la necesidad de formular una teoría de la experiencia estética que sea capaz de generar una tradición, la cual no ha podido generar, de manera tajante, desde su perspectiva, las tradiciones filosóficas de la poética aristotélica, en la antigüedad, y la *Crítica del juicio* de Kant, en la época moderna. Sin embargo, una que será de vital influencia para Jauss, es la estética de Hegel, en la cual se define a lo bello como una irradiación espiritual de la idea. Ésta abre el camino a las teorías histórico-filosóficas del arte (Jauss, 1986, págs. 11-12).

Jauss, observa en esas tradiciones un hueco, pues considera que la estética se ha orientado con predominio a la función representativa del arte, el resultado es una historia de las artes a través de una historia de las obras y sus autores, con esto en mente, es fácil inferir que sólo se ha tomado en cuenta la capacidad productiva de la experiencia estética, entonces, la participación de la experiencia receptiva y comunicativa es mínima o nula (Jauss, 1986, pág. 12).

De manera que es preciso encausar la experiencia estética hacia la satisfacción, y finalidad en sí misma, es decir, hacia una experiencia autotética, en la que el modo de encuentro con el mundo, objetos, y situaciones produzcan en quien los experimenta placer y conocimiento (Roldán, 2003, pág. 148), de esta manera existe un encuentro que cambia la manera de percibir o comprender algo, los horizontes se expanden. En particular, nos interesa seguir de cerca el proceso de la experiencia estética por su repercusión total en el ser, un experiencia tal vez muy común en la infancia y que poco a poco es mermada por el pensamiento analítico (Cabanellas & Eslava, 2007, pág. 31). De esta circunstancia nace el hecho de querer vincular la sensibilidad literaria con la experiencia estética, precisamente por su constitución entorno a la percepción, comprensión, interpretación, expresión y comunicación; en esencia una experiencia de comprensión del sujeto, el mundo y por tanto, la obra literaria.

La experiencia estética en Jauss. Entrar en contacto con la recepción del arte implica no un consumo pasivo, sino una actividad obligada a la aprobación o el rechazo (Jauss, 1986, pág. 24). No es de olvidar que la experiencia estética en Jauss, parte de la recepción y el efecto. Se trata desde luego de construir una relación entre literatura y lector a través de las implicaciones estéticas e históricas (Jauss, 1970, pág. 159).

Concebir la experiencia estética en su aspecto receptivo implica mirar su temporalidad:

Hace que se «vea de una nueva manera», y, con esta función descubridora, procura placer por el objeto en sí, placer en presente; nos lleva a otros mundos de la fantasía, eliminando, así, la obligación del tiempo en el tiempo; echa mano de experiencias futuras y abre el abanico de formas posibles de actuación; permite reconocer lo pasado

o lo reprimido y conserva, así, el tiempo perdido. (Jauss, 1986, pág. 40)

En su aspecto comunicativo, la experiencia estética va posibilitar el distanciamiento de roles del espectador, así como la identificación lúdica, con lo que el lector, puede o le gustaría ser, en palabras de Jauss:

Permite saborear lo que, en la vida, es inalcanzable o lo que sería difícilmente soportable; ofrece un marco ejemplar de relaciones para situaciones y funciones, que pueden adoptarse mediante una mimesis espontánea o una imitación libre, y, por último, ofrece la posibilidad – frente a todas las funciones y situaciones- de comprender la realización en sí misma como un proceso de formación estética. (Jauss, 1986, pág. 40)

Determinar el valor estético de una obra, en cierto sentido apela a lo consensual, pues se hace a partir de la manera en que una obra literaria satisface las expectativas de su primer público, las supera, decepciona o frustra en el momento histórico de su aparición (Jauss, 1970, pág. 166).

En la historia de la literatura como provocación, Jauss, nos ofrece un criterio, tal vez no siempre funcional, sin embargo, sí con indicios que permitan “observar” el carácter artístico de una obra literaria:

La distancia entre el horizonte de expectativas y la obra, entre lo ya familiar de la experiencia estética obtenida hasta ahora y el “cambio de horizonte” exigido con la recepción de la nueva obra, determina, desde el punto de vista de la estética de la recepción, el carácter artístico de una obra literaria: en la medida en que esta distancia disminuye y la conciencia del receptor no se le exige volverse hacia el horizonte de una experiencia aún desconocida, la obra se aproxima a la esfera del arte “de degustación” o de entretenimiento. (1970, pág. 166 y 167)

En consecuencia, el acercamiento al carácter artístico de la obra literaria dependerá de los esfuerzos del lector para que la distancia entre su horizonte de expectativas y el cambio de horizonte producto de su lectura sea cada vez menor,

de esta manera el lector encontrará el placer de degustar o entretenerse a partir del arte.

Un punto importante en la experiencia estética es la posibilidad de la reconstrucción del horizonte de expectativas en el que tuvo lugar la creación de la obra, que tendrá impacto en la dialéctica o cooperación entre texto y lector. Porque dicha actividad exige formular preguntas a las que daba respuesta el texto y deducir así cómo pudo ver y entender la obra el lector (Jauss, 1970, pág. 171). Esto nos conduce a plantear cómo el texto literario es un espacio abierto al lector para reconstruir a través de la pregunta horizontes lejanos, pues “el texto mantiene su existencia latente a la espera de que su destinatario, mediante el acto de leerlo, lo convierta en un objeto estético en plenitud” (Villanueva, 1994, pág. 27).

Reconozco entonces que la percepción estética no exige una capacidad especial de intuición, sino una liberación de las orientaciones previas o hábitos, ya que con base en Jauss, el poder de los bellos paisajes y el campo conceptual de la naturaleza pudiesen alcanzar demasiado poder, adulterando la manera de percibir la cosas, con lo cual se prefiere percibir las cosas a través de las gafas de un léxico que con los propios ojos, y de este modo se obstruye el paso al resto de la realidad (Jauss, 2002, pág. 66).

Quisiera insistir, en que la experiencia estética, de acuerdo con Jauss, no se pone en marcha con el mero reconocimiento e interpretación de la significación de una obra, y, menos aún, con la reconstrucción de la intención del autor. Se tiene una experiencia al comprender con placer y disfrutar de la obra comprendiéndola (1986, págs. 13-14).

La génesis del placer. Uno de los puntos esenciales que funge como núcleo en la unión de las categorías de la experiencia estéticas (*poiesis*, *aisthesis* y *catharsis*, las cuales serán explicadas a detalle más adelante) es el placer, algo difícil de entender, con la génesis propuesta por Jauss, entenderemos la importancia de él en la identificación artística. Por tanto, reivindicar el papel del placer estético da lugar a una apuesta por la sensibilidad literaria en la medida en que éste permite la participación y la apropiación del texto literario.

El comportamiento placentero se convierte en objeto de reflexión estética, pues posibilita la experiencia estética al poner de relieve la praxis estética del comportamiento productivo, receptivo y comunicativo (Jauss, 1986, pág. 57).

La palabra *geniessen* (disfrutar), vinculada al usar o beneficiarse de algo, según Jauss, tiene un uso reservado. Su significado de “participación y apropiación”, inherente al término alemán, y el sentido específico de “alegrarse por o de una cosa” se mezclan formando una unión característica (Jauss, 1986, pág. 59). Disfrutar también está asociado a “tener provecho de una cosa”, el significado en relación con el clasicismo alemán derivó en el sentido de “alegrarse de una cosa” (Jauss, 2002, pág. 33). De ahí rescato el sentido de la palabra placer como la alegría del lector al apropiarse de la obra literaria.

Es pertinente tener claridad sobre las diferencias entre placer estético (existencia de la postura estética hacia el objeto) y el mero placer (abandono inmediato de los sentidos del yo y mera existencia del objeto), notemos entonces las palabras de Jauss:

Mientras en el placer elemental el yo se anula y el placer, mientras dura, se basta a sí mismo y no tiene relación con el resto de la vida, el placer estético necesita un momento más: el acto de adoptar una postura que deja de lado la existencia del objeto, convirtiéndolo así en objeto estético. (1986, pág. 71)

Una de las tesis fundamentales en torno a la experiencia estética es la referente al poder liberador de ella, potencializado por la actitud de goce estético, en donde la conciencia imaginativa nos capacita para otra experiencia:

La liberación por medio de la experiencia estética puede efectuarse en tres planos: para la conciencia productiva, al engendrar el mundo como su propia obra; para la conciencia receptiva, al aprovechar la posibilidad de percibir el mundo de otra manera, y finalmente –y de este modo la subjetividad se abre a la experiencia intersubjetiva-, al aprobar un juicio exigido por la obra o en la identificación con las normas de acción trazadas y que ulteriormente habrá que determinar” (Jauss, 2002, pág. 41).

En cuanto al placer, Jauss, se muestra en contra de considerar la experiencia estética genuina sólo si se aparta de ella y se eleva al ámbito de la reflexión estética (2002, pág. 34), en contraposición quiere restituir en el investigador la conciencia de disfrutar y reflexionar sobre el arte, por ende postula la siguiente tesis:

La actitud de goce, que desencadena y posibilita el arte es la experiencia estética primordial; no puede ser excluida, sino que ha de convertirse de nuevo en objeto de reflexión teórica, si actualmente es importante para nosotros justificar ante sus detractores la función social del arte y de la ciencia a su servicio, tanto frente a los intelectuales como frente a los iletrados. (Jauss, 2002, pág. 31).

En el placer estético vamos a tener la herramienta idónea para la sensibilidad literaria, pues en síntesis, de las formulaciones expuestas, con base en Jauss, podemos concluir que éste conlleva una autosatisfacción ajena, presupone un placer que entiende, que disfruta, pero sobre todo dota a la significación de participación y de apropiación. O sea, en el acto estético siempre se disfruta algo más que a uno mismo:

Se siente en la apropiación de una experiencia del sentido del mundo, que puede descubrirle tanto su propia actividad productora como la recepción de un tercero. El placer estético, que se desarrolla en el movimiento pendular existente entre contemplación no interesada y participación experimentadora, es una forma de experimentarse uno mismo en esa capacidad de ser otro, que el comportamiento estético nos ofrece” (Jauss, 1986, pág. 73).

Por tanto, de acuerdo con la propuesta de Jauss (1986), el placer estético es entendido como el autoplacer en el placer ajeno producto de la conciencia imaginativa. De ese modo, el espectador puede identificarse y apropiarse de la obra literaria al definir una postura sobre el héroe por medio de la afinidad que pueda tener con éste a partir de su conciencia imaginativa (promovida por la lectura) y su experiencia personal, lo que podría terminar en una identificación lector-héroe.

Categorías esenciales de la experiencia estética. Jauss (1986) propone tres categorías básicas de la experiencia estética: *poiesis*, *aisthesis* y *catharsis*, respectivamente entendemos: 1) el placer producido por las propias producciones,

2) el placer producido por la obra de otros, y 3) el placer en las propias emociones, derivadas del encuentro estético, que es capaz de conducirnos a un cambio en las convicciones o a la liberación del ánimo (Roldán, 2003, pág. 149). Además hay que considerar que no deben ser entendidas jerárquicamente, sino como una relación de funciones independientes (Jauss, 1986, pág. 77).

Ante la diversidad de concepciones sobre el concepto de *poiesis*, Jauss, trata de hacer de explicar las variantes y su filiación:

La *poiesis* en el sentido aristotélico del «saber poético», se refiere al placer producido por la obra hecha por uno mismo [...]. Poiesis – en tanto que experiencia básica estético productiva- corresponde a la definición hegeliana del arte, según la cual el hombre puede, mediante la creación artística, satisfacer su necesidad general *de ser y estar en el mundo y sentirse en él como en casa, al quitarle al mundo exterior su fría extrañeza* y convertirlo en obra propia, alcanzando en esa actividad un saber, que se diferencia tanto del reconocimiento conceptual de la ciencia como de la praxis utilitaria de la manufactura en serie. (1986, pág. 76).

El propio Jauss está consciente de la necesidad de esclarecer los conceptos por ello nos aclara con respecto a la *poiesis*:

Designa la experiencia estética fundamental de que el hombre, mediante la producción de arte, puede satisfacer su necesidad universal de *encontrarse en el mundo como en casa*, privando al mundo exterior de su *esquiva extrañeza*, haciéndolo obra propia (Jauss, 2002, pág. 42).

La segunda, la *aisthesis* puede designar aquel placer estético del ver reconociendo y del reconocer viendo, que Aristóteles explicaba a partir de la doble raíz del placer que produce lo imitado; “la palabra *aisthesis* (que, en la estética aristotélica, carecía de un sentido propio y no tenía el significado básico de reconocimiento producido por una percepción sensorial y un sentir) constituye, sin embargo, el punto de partida de la ciencia de la *estética* fundamentada por Baumgarten” (Jauss, 1986, pág. 76)

“La *aisthesis* hace conciliables dos formas de mirar: la propia y la ajena. La forma de mirar ajena abre a la propia –que, llevada por el texto, se entrega a la percepción estética- ese horizonte de experiencia, que es el mundo visto de otra manera” (Jauss, 1986, pág. 121).

En cuanto a lo que designa la *aisthesis*:

Designa la experiencia estética fundamental de que una obra de arte puede renovar la percepción de las cosas, embotada por la costumbre, de donde se sigue que el conocimiento intuitivo, en virtud de la *aisthesis*, se opone de nuevo con el pleno derecho a la tradicional primacía del conocimiento conceptual. (Jauss, 2002, págs. 42-43).

Finalmente la *catharsis*:

Designa la experiencia estética fundamental de que el contemplador, en la recepción del arte, puede ser liberado de la parcialidad de los intereses vitales prácticos mediante la satisfacción estética y ser conducido asimismo hacia una identificación comunicativa u orientadora de la acción. (Jauss, 2002, págs. 42-43).

La identificación con el héroe. Una manera de tener acceso al sistema comunicativo del texto literario es mediante la identificación, y no sólo a partir de las reflexiones que suscita una lectura, pues no olvidemos que el arte trasmite, entre otras cosas, normas de acción. La manera de hacerlo es mediante el juego de la libertad humana entre el derecho y la coacción. En consonancia, la postura estética de Jauss (1986), contempla a la identidad, ya que considera que existe una correspondencia objetiva entre las estructuras de percepción de la postura estética y la idea de ejemplos y modelos de la conducta vital humana. Si la postura estética queda entendida como una compleja exactitud de percepción, de igual manera, cualquier desarrollo hacia la personalidad equivale al desarrollo de una estructura de motivación precisa, y a la vez, compleja (pág. 160).

La clasificación de Jauss (1987; 2002), en cuanto a la identificación con el héroe, tiene su cimiento en la poética de Aristóteles, y las ideas de éste sobre el carácter, en las que el héroe, puede representarse con características mejores o similares a las de nosotros, por tanto, el punto de identificación estaría dado en las

similitudes. Es ahí donde el lector tiene posibilidades de acudir al encuentro identificativo que le presenta la obra literaria, y los modelos de identificación nos dan una aproximación a la descripción de las emociones con las cuales el lector puede conectar para tener una identificación estética con la obra literaria. De acuerdo con Jauss, la capacidad comunicativa del arte puede manifestarse a través de la admiración, emoción, reírse-con, llorar-con; con en esas identificaciones, y de manera secundaria, se da un cambio de la experiencia estética en acción simbólica a comunicativa (Jauss, 1986, pág. 54).

Tenemos que tener presente, las identificaciones estéticas no son jerárquicas, el receptor-lector no necesariamente transita de manera escalonada por ellas, o para tener una experiencia estética no es necesario identificarse en todas, por supuesto que sirven para ejemplificar cómo se está estableciendo el diálogo entre lector-obra-autor. En sentido estricto, la clasificación recorre desde el espectro de la participación como culto, hasta la reflexión estética.

Las identificaciones son coherentes con los postulados de la estética de la recepción, pues miran al espectador-lector como un verdadero ente receptivo, ya no es sólo la mera contemplación del héroe de manera pasiva, es la percepción de un sujeto enajenado por la comunicación de la acción, que tal vez le lleve a adoptar un papel en el mundo imaginario del juego a través de la identificación de sus reacciones. Por lo cual, los cinco niveles de recepción que promueve, Jauss (1986; 2002), deben ser entendidos como un conjunto de funciones de la experiencia estética y tienen por objeto entender el proceso emocional de la recepción y la comunicación literaria bajo las condiciones de la actitud estética. Tras esta aclaración, pasemos a la descripción de las identificaciones estéticas:

Identificación admirativa. Tiene cierta presencia en el lector, al momento de establecer una distancia entre el receptor y el héroe, es decir, es un afecto que provoca un apartamiento. El seguimiento de la admiración funciona como una configuración de normas con el héroe, es decir, con el ejemplo se objetiva estéticamente el comportamiento. Por tanto, la identificación en este rubro pudiese ser aprovechada para la buena observación de las normas, la edificación o la construcción del gusto. También habría que mencionar que la admiración no es el mero asombrarse por lo extraordinario o lo perfecto, sino un acto-distanciador, en el

cual la conciencia aumenta al objeto estético por su perfección o por su esperanza en lo ideal; para esto, la admiración, como emoción estética, exige una postura capaz de mantener el justo medio entre un *demasiado poco* y un *demasiado* en lo relativo a la distancia.

Identificación simpatética. Al revés de la anterior, aquí se detona la compasión, entonces la distancia se suprime y lector/héroe están en una misma relación. El héroe ya no se percibe como perfecto, la identificación se da en el plano moral, el lector encuentra una simpatía con el héroe por la correspondencia de características. En pocas palabras, la identificación simpatética consiste en ponerse en lugar del otro, lo que lleva al lector o al espectador a solidarizarse con el héroe sufriente.

Identificación asociativa. La culminación de la recepción como contemplación se rompe, simultáneamente el lector es partícipe del juego que le ofrece la obra literaria: adoptar o reconocer los roles comunicativos del texto, que podrían orientar su vida social como expectativas de comportamiento. A esta identificación pertenece una función socializadora: el jugador sólo puede desarrollar su identidad en la medida en que asuma, dentro del juego, los papeles de los demás y se ejercite en formas de comunicación que puedan, como expectativas de comportamientos, pre orientar de nuevo la vida social.

Identificación catártica. Como el sentido de la interpretación clásica, en esta identificación, se rescata al espectador de la estrechez afectiva de su mundo, se le trasporta a la situación del héroe sufriente o apurado con el fin de liberar su espíritu, ya sea en el estremecimiento trágico o en el desahogo cómico. De manera que, la catarsis contiene propuestas de identificación y modelos de conducta: la identificación estética del espectador o del oyente que se disfruta a sí mismo con el destino ajeno, el cuestionamiento o la destrucción de normas de conducta tradicionales. En definitiva, la identificación catártica traslada al espectador desde los intereses reales o los vínculos emotivos de su entorno, a la situación del héroe sufriente u oprimido, para provocar una liberación de su ánimo.

Identificación irónica. Para que el espectador no se pierda moralmente, y quede varado en la ilusión o en la mera identificación placentera, es necesario romper la órbita de lo imaginario y cuestionar la instalación estética del espectador.

Ésta es la tarea de la identificación irónica, el lector se resiste a la identificación con la inmediatez de lo representado, con la enmienda de posibilitar la reflexión y actuar personalmente. Se podría decir, que la identificación irónica entiende que al espectador o al lector se le traza sólo una identificación esperable que, luego, es ironizada o rechazada del todo. Los dos tipos de experiencia (identificación ironizada y la destrucción de la ilusión) sirven para separar a los receptores de su tendencia hacia el objeto estético, provocando así su reflexión estética y moral; tienden a activar su actividad estética y a hacerlos conscientes de las condiciones previas de la ficción, de las reglas tácitas del juego, de la recepción o de las posibilidades alternativas de interpretación, y por su negación a su provocación moral que puede llevarlos a cuestionar su propia actitud estética.

Indiscutiblemente, la identificación estética no equivale a la adopción pasiva de un modelo, sino que se realiza en un movimiento de vaivén entre el observador, estéticamente liberado, y su objeto irreal. Ello sucede sólo cuando el sujeto disfruta estéticamente y adopta una escala de posturas (asombro, admiración, emoción, compasión, enternecimiento, llanto, distanciamiento, reflexión) e introduce, en su mundo personal, la propuesta de un modelo, aunque también pueda dejarse llevar por la fascinación del simple placer de mirar, o caer en una imitación involuntaria (Jauss, 1986, pág. 161).

Conviene advertir que existe la posibilidad de que las identificaciones no obtengan su objetivo y arrojen un comportamiento estético fallido o deficiente, como el horror o el aburrimiento, o la indiferencia; es parte de la experiencia estética, por su remisión a lo imaginario (Jauss, 2002, págs. 84-85). No obstante, hasta en las formas más triviales de identificación con el héroe que ama o sufre, la experiencia estética resulta efectiva como fuerza excluyente, ya que por lo menos presentó al lector las pasiones humanas como si fuesen un distintivo de la individualidad (Jauss, 1986, pág. 38)

En el sentido positivo, la experiencia estética, quizá, permita en el lector-estudiante una fascinación por la representación y conciencia del imaginario mundo del héroe, tal vez sea lo demasiado fuerte para hacerles salir de ese horizonte cerrado de un mundo limitado por el analfabetismo y regulado por creencias inalterables (Jauss, 1986, pág. 33).

Finalmente, el desarrollo una sensibilidad literaria no puede dejar de aprovechar las potencialidades que nos ofrece la experiencia estética, posibilitarla en los estudiantes al encuentro con las obras literarias es el gran desafío, una verdadera esencia compaginar la lectura y el placer estético mediante un lector activo capaz no sólo identificarse con el héroe, sino llegar a una reflexión estética que le permita el reconocimiento del gozo, de ese aprender y disfrutar del texto, o por lo menos tener conciencia de lo percibido.

Otro de los puntos importantes, que nos deja Jauss, y su experiencia estética, es la importancia de lo imaginario, finalmente, la lectura es un acto creativo, lleva en sí la *poiesis*, por lo cual el lector no puede escapar de esa mirada y ocupar su lugar como co-creador del texto: un receptor activo, consiente de la comunicación literaria, sensible a las emociones que el texto detonó, o a las que es preciso despertar, completar, comprender o cuestionar.

2.3 Una mirada al texto literario a través del proceso lector

Uno de los requerimientos en la escuela para consolidar el aprendizaje es que los estudiantes puedan constituir su rol del lectores, lo cual exige un proceso activo de construcción de significados, a partir de los estímulos textuales; es decir, se destaca como un proceso interactivo; en el que no sólo el libro, la obra o el texto son los elementos que aportan información y contenido (Mendoza, 1998, págs. 10-11). El verdadero efecto de la lectura necesariamente ha de tener en cuenta las aportaciones del receptor, no sólo las aprovechadas por la experiencia estética, esto implica la activación de saberes que permitan germinar en la comprensión.

El desarrollo del encuentro dialéctico entre lector y texto abarca sucesivas fases, cada una tiene sus particularidades, activación de conocimientos previos y la posibilidad de aplicar una serie de estrategias para garantizar el diálogo (Mendoza, 1998, pág. 85).

Es así que en el proceso de lectura es pertinente la interacción entre la estructura de la obra literaria y su receptor, por ello no sólo debemos atender a la forma de texto, sino a los actos de comprensión. En ese sentido, es pertinente tener claros los dos polos de una obra literaria: el artístico y el estético; el primero tiene

relación con el texto creado por el autor, el segundo con la concreción realizada por el lector (Wolfgang, 1987, pág. 44).

El debate en el proceso de comprensión de un texto, en ocasiones, está orientado por la tarea de saber ¿cómo se llega a una experiencia de significado de un texto? Uno de los procesos, conforme a Wolfgang Iser, es el proceso de la constitución de sentido, no averiguado por la interpretación, por lo tanto una de las enmiendas del lector, es la búsqueda de la constitución del sentido del texto, que nos permite experimentar un mundo, la posibilidad de ver lo que ya no existe, y que podemos entender aunque resulte extraño (Wolfgang, 1987, págs. 40-41). En consonancia con Iser, se describirán los procesos del lector para la constitución del sentido.

De acuerdo con Wolfgang (1987) el texto literario es una forma fictiva, es decir, le hacen falta los predicados de realidad, por lo que su intención apunta a lo que no está dado. Por lo que con la lectura se debería lograr un entendimiento a partir de lo que el texto aspira a transmitir. En consecuencia, un elemento clave para el entendimiento con el texto será la autocorrección latente de los significados que el lector constituye situacionalmente. Entre las convenciones necesarias para que se pueda producir una situación sobresalen: el repertorio, las estrategias y la participación del lector.

El repertorio considera que el texto encapsula unos conocimientos previos. Éstos no sólo hacen referencia a los textos precedentes, sino que de manera particular acentúan las normas sociales e históricas, el contexto socio-cultural (en el que el texto fue escrito). Es importante señalar que la manera en la que en el repertorio del texto de ficción aparecen convenciones, normas, tradiciones puede ser muy diversa, y, generalmente, aparecen en estado de reducción. De manera que el repertorio configurará una posible base común entre texto y lector, ya que una comunicación sólo puede tener lugar donde existe una base común.

Las estrategias organizan la previsión del tema del texto y las condiciones de comunicación. En ellas coincide la organización del repertorio con la iniciación de los actos de comprensión del lector.

Las estrategias del texto dibujan las vías por las cuales es conducida la actividad de la representación en la conciencia receptiva del lector. La función de

representación se lleva a cabo en función de los esquemas. Éstos configuran la relación al mundo del texto de ficción que éste aporta mediante las normas del mundo social, de ahí que los esquemas pertenecen a los elementos del texto y pueden ser identificados según la competencia del lector.

En otras palabras, los esquemas funcionan como el código primario del texto y suministran al lector las indicaciones para la producción de un código secundario por consiguiente, el código primario sólo puede hallarse a través de la estructura, ya que sin ésta no tiene lugar la transferencia del texto en la conciencia del receptor. La organización del código primario exige condiciones de comprensión, el secundario, en cuanto que es su realización, nunca es idéntico con el primario.

Con lo dicho hasta aquí en función de Wolfgang (1987) las estrategias del texto proyectan las condiciones de la experiencia del texto y únicamente por su medio se pueden configurar los objetivos y orientaciones del texto. A partir de la función del texto se deduce la estructura básica de las estrategias, la cual puede captarse en las selecciones de los distintos sistemas del entorno. Si por medio de la selección queda encapsulado en el texto un determinado elemento, entonces a la vez se indica un campo de relaciones del que procede este elemento. Es por esto que la selección constituye una relación de primer plano y trasfondo; mientras que el momento elegido permite que aparezca el trasfondo en el que primitivamente estaba inserto.

La relación plano-trasfondo subyace como condición central de comprensión de todas las estrategias del texto, su caracterización exige la relación entre repertorio del texto y sistema referencial, de esta manera se señala la acción del texto en su entorno y con ello su relación externa.

Si la selección da origen a una relación primer-plano trasfondo, entonces posibilita la comprensión del texto, en el caso de la selección se trata de la apertura del acceso al mundo del texto, como resultado la organización interna del texto mismo es un sistema dotado de perspectiva.

Por tanto, la estructura del texto se consolida al estar presente, en toda obra literaria, en una dotación de perspectivas sobre el mundo, que ha sido proyectada por el autor, es decir, el texto es una constitución del mundo, no una copia; en la medida en que es detectado, ese acto constitutivo, se puede detectar la proyección

de la perspectiva del autor. Si se precisa que aquel mundo sea captado, resulta necesaria una estructura que le permita al lector abstraer las perspectivas expuestas.

Los centros de orientación del texto, que dotan a la obra literaria de perspectivas, están constituidos por el narrador, los personajes, la acción, y la ficción del lector, ninguna de ellas es idéntica con el sentido del texto que es preciso conectar para que el contexto referencial se haga explícito. En ese sentido, el texto parece responder a una estructura que trata de encaminar al lector a un punto de mira, en el que introduzca la integración de las perspectivas.

La ordenación de las perspectivas se consolida en función de la estructura de tema y horizonte ya que el lector no es capaz de situarse en todas las perspectivas que le ofrece el texto, por lo que en su proceso de lectura convierte el tema a partir de inferir hacia dónde miran o en dónde confluyen la mayor parte de las perspectivas. A partir de ello, el lector podrá situarse en un horizonte, es decir, en un círculo de visión que abarca y encierra lo que es perceptible desde su perspectiva. En ese sentido, la estructura del tema y del horizonte organiza la atención del lector y aminora la brecha entre texto y lector ya que da estructura a las perspectivas del texto y a la actividad de la conciencia del lector.

Lo dicho hasta aquí supone un polo de la situación de la comunicación, pues con base en Wolfgang (1987) el repertorio y la estrategia sólo disponen al texto, es decir lo proyectan y pre estructuran, sin embargo requieren la actualización del lector para que pueda ser recibido.

El lector se mueve como punto de vista móvil en el interior de lo que hay que interpretar; de esta manera el lector se encuentra inmerso y a la vez sobrepasado por el texto, por lo que debe constantemente constituirlo y lo hace como un correlato de la conciencia por medio de la secuencia de la síntesis. Entonces, el lector activa el concierto de correlatos pre estructurados en la secuencia de la frase (éstas en cuanto expresión y afirmación son indicaciones sobre lo que sigue), a través del haz semántico que proyectan al implicar una expectativa que apunta a lo que viene, por tanto el lector irá modificando sus expectativas o quedará defraudado, y todo ello quizá se sumerja como recuerdo en el lector.

Habría que decir entonces que en el acontecimiento de la lectura existe un juego recíproco entre expectativas modificadas y recuerdos nuevamente modificados, el producto que se origina de dicha tensión es la síntesis y ofrece una primera visión de cómo se traduce el texto en un correlato de la conciencia.

Es así que el punto de visión móvil evidencia la manera en que el lector se hace presente en el texto; por lo que la estructuración que va hilvanando se hace clara por medio del recuerdo y la expectativa; originando así un movimiento dialéctico que efectúa una modificación constante del recuerdo, a su vez van aumentando la complejidad de las expectativas.

En resumen, lo que Wolfgang (1987) deja claro, es que la síntesis son agrupamientos, por las cuales las perspectivas del texto (que mutuamente se influyen) se integren para que el lector se aproxime a la construcción del sentido, con lo cual quedaría manifestada la actividad central de la lectura, ya que con el punto de visión móvil el lector despliega el texto en estructuras de interacción (recuerdo y expectativa; síntesis y perspectivas) con lo que la actividad de los grupos se convierte en la base de la comprensión.

Experiencia literaria. En primera instancia la complicidad entre lector y autor se da producto de la constitución de la figura (es decir la representación que el lector va modelando a partir de su lectura), de manera consecuente es probable permanecer entrelazados a lo que producimos, así podría ser frecuente experimentar la lectura como un estar viviendo otra vida. Lo cual sería posible mediante la ilusión ya que el lector abandona su existencia y participa de la lectura como un acontecimiento.

El hecho de experimentar la lectura como un acontecimiento dependerá en gran medida del papel activo del lector, quien tendrá la responsabilidad de alimentar sus expectativas con base en la decepción y la sorpresa para ir constituyendo su representación del texto. En la medida, en que el lector pueda ser consciente de los momentos de irrupción, perturbación y encrucijada de las figuras que va construyendo estaría en condiciones de ir reaccionando sobre lo que va produciendo, por lo cual experimenta el texto como un acontecimiento real.

En consecuencia, el lector podría constituir su experiencia literaria oscilando entre la autocontemplación o entre ser asido por el texto, sin embargo para ello será fundamental la conciencia de sus reacciones para configurar sus representaciones.

Por medio de la representación es factible la creación de un objeto imaginario, a diferencia de la percepción, es un objeto no dado. Al representar algo a la vez nos situamos en la presencia de lo representado de manera que el lector estaría en presencia de aquello que está produciendo.

Cuando el texto de ficción por medio de las representaciones que ocasiona, vuelve irreal al lector, esto es coherente sólo si al final ocurre un “despertar”, es decir, una sobriedad y una percepción clara del por qué el texto ha cautivado. Se despierta a una realidad a la que provisionalmente se ha sustraído a causa de las representaciones efectuadas por el texto.

2.4 La función social de la literatura

Al llegar a este punto es clara la poca inclinación hacia la literatura y por otro lado, las carencias en cuanto a los procesos de lectura en el último grado de la educación secundaria y en el nivel medio superior. El actor clave del proceso de recepción del texto: el lector, se encuentra extraviado. Quizá por ello priva, en la enseñanza de la literatura, la historiografía, que anula el juicio no sólo estético, sino afectivo del lector. En consecuencia, se olvida en la práctica docente la utilización de la función emancipadora y de formación de la percepción social implícita en las obras literarias.

Instaurar dicha visión conlleva recuperar en el tratamiento del texto literario, una apropiación en el docente y alumno de la función social de la literatura, ya que la relación autor-lector no puede ser actualizada únicamente desde el terreno sensorial, es decir, como un estímulo para la percepción estética; también puede actualizarse con el polo ético, en función del cuestionamiento de la reflexión moral y la experiencia de la vida cotidiana que proporciona la lectura.

La posición de la estética de la recepción, de acuerdo con Jauss (1970), referente a la captación de la obra en el terreno ético debe encausarse en las modalidades de pregunta y respuesta, o de problema y solución con las cuales se

podría penetrar en el horizonte de experiencias del sujeto y trastocar sus ataduras naturales, religiosas y sociales.

En dicha tarea, conviene tomar distancia de una visión de la literatura y el arte como reflejo, ya que se daría lugar a una experiencia de lo ya conocido, y no, a una incesante captación del carácter revolucionario de la obra literaria, que se manifiesta en: “la capacidad de conducir al hombre a una nueva percepción del mundo o de una anticipada realidad por encima de las ideas fijas y prejuicios de su situación histórica” (Jauss, 1970, pág. 152). Razón por la cual, es necesario cambiar la visión del arte como mimesis, y atenderla como una invitación para construir un modo de percepción que desafíe la realidad del lector.

El hecho de comprender la función social de la literatura y transmitir su importancia en los estudiantes, podría amplificar su percepción, en relación con sus experiencias:

- Cognoscitiva: el lector puede ampliar su comprensión del mundo, y se le ofrece la posibilidad de cuestionar su comportamiento social; ya que puede ver sus hábitos legitimados, en trasgresión o por actualizar (Iglesias, 1994, pág. 88).
- Estética: el hecho de permitirle al lector participar en la obra literaria a partir de juicios estéticos de diversa índole, tal vez, algunos desinteresados, en donde se aparte de los parámetros, necesidades o conceptos establecidos, puede conducirle a construir un significado de la acción, o la posibilidad de completa el mundo al plantearle experiencias remotas o posteriores.
- Literaria: la relación obra literaria-lector no sólo vacila en la trasgresión de la obra, sino en su asimilación, pues el texto tiene por objeto generar una reacción no sólo mediante la forma, sino, en primera instancia a partir del contenido. Al momento de entrecruzamiento obra-lector (con base en la experiencia) puede conducirle a un alumbramiento de su comportamiento social, en donde quizá experimente una liberación de prejuicios, presiones o situaciones constrictivas de la vida cotidiana y se puede originar un ensanchamiento y construcción de su percepción.

A través de las mencionadas experiencias se puede dar cuenta de la función social de la literatura, ya no únicamente en un plano de hermetismo, ahora en el

terreno de la reflexión y observación de las normas de acción en un espacio de juego, en el cual la libertad humana divaga entre las leyes o normas de acción presentes en la sociedad que evidencian alguna de las arbitrariedades sociales.

Sin embargo, el espacio de juego que establece el lector a partir de la función social de la literatura no debe pasar por alto las condiciones del acontecimiento literario, y su incesante capacidad de cambio, una generación no interpreta igual, así que encontrar un modo de recepción favorable para apropiarse de una obra pretérita implica distinguir entre el seguimiento por el ejemplo, y el cumplimiento mecánico en el que sólo hay observación de reglas.

Por ello Jauss aporta una escala de las funciones sociales del arte, ya que nos señala que los tipos de identificación pueden ser: “*trasgresores* de normas (negatividad), pasando por los *configuradores* de normas (*fundadores* o *seguidores*), hasta los *observadores* de normas (afirmación)” (2002, pág. 82).

Conviene subrayar que la función social de la literatura desde una perspectiva amplia tanto en su recepción como en la interpretación vacila entre la trasgresión y la asimilación de las obras. En otras palabras, posibilita el acercamiento al autoconocimiento porque puede ayudar a descubrir la grandeza o la fragilidad humana del lector. Y esto es así en la medida en que su percepción se ve enriquecida, y con su visión amplificada el lector puede observar la vida a partir de otras perspectivas. Por consiguiente, la literatura es una ventana abierta al contacto con la otredad.

Hay que mencionar, además que la literatura y su historia no son una recopilación de hechos o acciones muertas, tener en mente la función social de la literatura implica también recuperar la conciencia de que la literatura presupone una producción material y una práctica del ser humano, constituyéndose así la producción literaria como un proceso de apropiación de la naturaleza humana durante el curso de la humanidad.

En conclusión, al tener en cuenta la función social de la literatura reconozco una capacidad dialógica entre obra y lector, es decir, de alguna manera el lector debe hacer un esfuerzo por captar el contenido de la obra. No obstante, el receptor no sólo es encargado de recibir la información, sino participa de un acto de

conocimiento, que en cierto sentido debe comenzar a resquebrajar sus concepciones.

El concepto fundamental que le permite a Jauss explicar la función social de la literatura y al cual nos suscribimos es el de horizonte de expectativas (del sujeto al leer), el autor alemán recurre a Popper, para explicarlo, quien desarrolla el problema de la observación a partir de un horizonte de experiencias, lo cual le permite a Jauss ofrecer una comparación para determinar la obra específica de la literatura en el proceso general de la formación de la experiencia y delimitarla frente a otras formas de comportamiento social (1970, pág. 187).

De acuerdo con Popper la ciencia para progresar tiene en común con la experiencia precientífica el hecho de la suposición de expectativas en la observación o en la elaboración de hipótesis, las cuales constituyen el horizonte de expectativas. El factor más importante en el progreso de la ciencia y la experiencia de la vida lo constituye la decepción de las expectativas. Es sólo a través de la falsificación de nuestras suposiciones como entramos en contacto con la “realidad”, la refutación de nuestros errores da como resultado una experiencia positiva de la realidad.

Con base en ese modelo Jauss quiere dejar en claro la función específica de la literatura en la existencia social, ya que la posición del lector es privilegiada (frente al no lector) por el hecho de no tener que tropezar con un nuevo obstáculo para obtener una nueva experiencia de la realidad.

El tener claridad de la función social de la literatura puede resumirse como la relación dialéctica de dos horizontes de expectativas: el literario (que implica los conocimientos previos del lector frente a una obra: género, obra, temática; lecturas previas; el proceso de anticipaciones y suposiciones ante la obra, etcétera) y el personal (conocimiento de la realidad producto de la experiencia cotidiana del lector). Al leer o releer una obra el lector la sitúa en ese horizonte de expectativas conocido, por consiguiente, en su lectura el horizonte de experiencias funge como su guía. En ocasiones el lector puede sentir un rechazo por la obra, en ese sentido lo que se nos revela es un cambio en los horizontes de lectura.

Por tanto, en la obra literaria se hace una tipificación de la realidad, en consecuencia el lector debe reconocer en qué grado ésta se aparta o es un retrato

del espacio-tiempo para reconocer si se idealiza, retrata o moldea la realidad. Eso sólo se consigue cuando el lector activa su horizonte de expectativas y las contrasta con su praxis cotidiana. No obstante, la función social no está de facto en el acto de “representación” de la sociedad, sino en el efecto social que puede generar en el momento de la recepción activa, es decir en el encuentro dialéctico de la experiencia literaria con la praxis cotidiana, entonces ahí debiese ocurrir un trastoque del comportamiento social.

2.5 La relevancia de la sensibilidad literaria

De acuerdo con Baquero (1953) todo esfuerzo por hacer sentir la obra literaria entraría en la definición de sensibilidad literaria, sin embargo el desarrollo de ésta presupone una experiencia literaria centrada en la lectura y el placer.

A tenor de ello y con base en todo lo que se ha expuesto hasta ahora la teoría de la recepción con base en Jauss y Wolfgang proponen que el lector puede establecer una comunicación literaria en función de la identificación y apropiación del texto.

La identificación del texto estaría de la mano de la experiencia estética que el lector pueda construir, al considerar el placer como el elemento conductual de dicha experiencia; por otro lado la apropiación del texto está condicionada al proceso lector.

En síntesis, el presente capítulo permitió reconocer que el desarrollo de la sensibilidad literaria requiere la implementación de habilidades de percepción (*poiesis*), recepción (*aisthesis*) y comunicación (*catarsis*), que el lector podría implementar como estrategias de lectura para construir un encuentro dialógico con la obra literaria. Por tanto, asumo la necesidad de tener presentes los aspectos comunicativos de la obra literaria, ya que de acuerdo a la estética de la recepción, el texto literario apunta al lector mediante una organización de sus efectos para conmover, enseñarle, convencerlo o engañarlo.

Lo anterior es fundamental si consideramos que la sensibilidad literaria promueve un encuentro vivo con la obra literaria; en el presente trabajo entiendo la viveza como una percepción activa (liberación de orientaciones previas o hábitos para el reconocimiento de la obra literaria como propia), una constante actualización

entre el horizonte de expectativas de la obra y el lector (recepción), que permitan la construcción de una experiencia literaria de conocimiento, asociación e impacto en la vida del lector (comunicación).

Dichos aspectos cobran importancia a partir del horizonte de expectativas del lector y el impacto de la literatura en su vida a partir de las interpretaciones que pueda realizar. Por ello, el hecho de rescatar los aspectos comunicativos del texto requiere poner énfasis en el contexto de producción y recepción a partir de la experiencia estética del lector, pues así podrá constituirse una experiencia de leer con placer y disfrutar la lectura a partir de un encuentro sensible con el texto.

Finalmente, el capítulo siguiente explicita el encuentro con la sensibilidad literaria de los estudiantes de Bachillerato Tecnológico, en función del análisis e interpretación de la vía que frecuentemente construyen al leer un texto; lo cual fue determinado con base en las estrategias de lectura, ya que éstas delinean la conciencia receptiva del lector al manifestar cómo éste construye un esquema para representarse el texto.

Capítulo 3: Al encuentro de la sensibilidad literaria.

En el presente capítulo se hace la exposición del diagnóstico resultado del trabajo de campo, es decir, da cuenta del surgimiento del proyecto de intervención, las características de los sujetos estudiados, la descripción del ámbito, la metodología de la investigación, y el análisis e interpretación de los datos.

3.1 Objetivos de la fase de campo

La instrumentación de mi práctica docente me permitió “descubrir” cómo en la lectura, análisis e interpretación de las obras literarias prevalecía un juego de expectativas entre profesor (“lector consagrado”) y estudiante (“lector en proceso”). De ahí que el docente funja como un orquestador para que un novel pueda convertirse en un lector experto. En consecuencia, la pregunta que orientó mis curiosidades fue: ¿qué se puede esperar y no en una clase de Literatura?

En un intento de “objetividad” comencé a cuestionar mi rol y a menudo esperaba de los estudiantes que:

- Comprendieran textos acorde con su nivel educativo
- Dominaran una metodología de lectura
- Recibieran con agrado la selección de obras literarias a leer
- Leyeran autores clásicos y no sagas juveniles ni libros de superación personal
- Olvidaran sus intereses y preocupaciones sociales y se sumergieran en la lectura

Por otro lado, observaba que mis estudiantes a menudo:

- Asociaban comprensión con decodificación, es decir, por el hecho de poder agrupar signos en palabras y frases, consideran que el acto de leer había terminado.
- Tenían conciencia de los beneficios de la lectura, sin embargo éstos no bastaban para promover su hábito.
- Contaban con referencias de lectura y les intrigaba saber por qué un libro es mejor que otro.
- Consideraban la clase de Literatura o el acto de leer con algo aburrido y que produce sueño.

- Aceptaban con agrado una lectura sólo si su extensión era corta
- Tenían dificultades para interpretar un texto, y su experiencia de lectura era sólo repetir la trama.

A partir de lo antes mencionado me percaté del poco interés y atención a las necesidades de mis estudiantes, ya que mi práctica parecía estar cimentada en función de las expectativas y el rol que he construido de lo que debería ser un profesor de literatura, en un esbozo por delinear un camino distinto comencé a interrogarme:

- ¿Cómo están leyendo mis estudiantes?
- ¿Qué podría hacer para que lean mejor?
- ¿Mi práctica docente promueve el hábito de la lectura?

En función de ellas logré recuperar la noción seductora de la literatura: la sensibilidad, en consecuencia decidí comenzar un proyecto de investigación e intervención de la mano de las preguntas:

- ¿Qué es la sensibilidad literaria?
- ¿Cuáles son los factores que hacen de la lectura una actividad sensible?

Para lo cual fue necesario analizar las prácticas de lectura e intentar determinar el grado de sensibilidad literaria y, en caso de requerirlo, diseñar una propuesta para desarrollar o promover la sensibilidad literaria en estudiantes de nivel medio superior. Al estar relacionado con dicho nivel educativo se aprovecharon las facilidades que prestó uno de los centros de enseñanza para las cuales trabajé: un Bachillerato Tecnológico.

3.2 El Bachillerato Tecnológico: ámbito, sujetos y contexto

Ámbito. El estudio de campo se ubicó en el nivel medio superior, en un Bachillerato Tecnológico en Computación, que es una institución privada que se encuentra vinculada a la SEP a través de su adscripción a la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) con base en el acuerdo DGETI 20081527.

La Dirección General de Educación Tecnológica e Industrial (DGETI) “permite” a los alumnos estar en contacto con los avances tecnológicos en las diferentes áreas del conocimiento e incorpora la informática como un auxiliar cotidiano en el proceso de enseñanza-aprendizaje (SEMS, 2012).

El objetivo del Bachillerato Tecnológico es formar técnicos-profesionales que desarrollen, fortalezcan y preserven una cultura tecnológica y una infraestructura industrial y de servicios, que coadyuven a satisfacer las necesidades económicas y sociales del país (SEMS, 2012).

Esta modalidad es bivalente, se estudia el bachillerato al mismo tiempo que una carrera de técnico. Las materias propedéuticas son similares a las del bachillerato general. Se estudia una carrera profesional del nivel superior, adicionalmente, el plan de estudios incluye materias tecnológicas (se cursan junto con las antes mencionadas) que preparan como técnico del nivel medio superior al estudiante (DGETI, 2012).

La estructura propone un modelo centrado en el aprendizaje sustentado en el constructivismo, incluye tres componentes de formación: básica, profesional y propedéutica; su modalidad es escolarizada (DGETI, 2012).

El Componente de Formación Básica se articula con la educación secundaria y con la del tipo superior. Aborda los conocimientos esenciales de la ciencia, la tecnología y las humanidades, aporta fundamentos a la formación propedéutica, a la profesional, y está integrado por asignaturas. (DGETI, 2012)

Sujetos. La población estudiantil del Bachillerato Tecnológico, San Cosme fluctuaba entre los 15 y 19 años; su procedencia era diversa, en su mayoría, descendían de los relegados del sistema educativo, es decir, quienes no alcanzaron lugar u opción deseada en el examen de la COMIPEMS. La mayor parte de los estudiantes de esta zona son absorbidos por la UNITEC Cuitláhuac y el Centro Educativo Anáhuac.

El total de estudiantes del Bachillerato eran 17, el cuestionario se aplicó a 14 estudiantes, los tres restantes no acudieron el día de la aplicación.

El clima, en el bachillerato tecnológico, entre los estudiantes parecía de tensión y desmotivación, pues iniciaban su formación previa a la Universidad con la encomienda de reponerse de un fracaso. La minoría venía de algunos intentos fallidos en preparatorias UNAM, Bachilleres o Vocacional en las cuales no pudieron continuar por sus materias reprobadas.

Cabe mencionar, que como estrategia de la Dirección para evitar la deserción escolar, el proceso de selección de alumnos ha ido fortaleciéndose, año tras año;

así en el último proceso para el ciclo escolar 2014-2015 se implementó la admisión de alumnos que por lo menos hubiesen tenido 65 aciertos en el examen COMIPEMS. Por otro lado, gran parte de los estudiantes de primer semestre, al año de su ingreso vuelve a realizar el examen de ingreso a nivel medio superior, si consiguen lugar abandonan el Bachillerato tecnológico.

Al iniciar su estancia en el bachillerato los alumnos recibieron un curso propedéutico el cual trata de introducirlos en la dinámica del sistema de competencias, para ello los estudiantes tienen el objetivo de presentar un proyecto de investigación en aproximadamente tres semanas, en las cuales tienen que articular: una pregunta de investigación, una hipótesis, análisis de la información, elaborar un índice, analizar, sintetizar y escribir la información recolectada en fuentes de información confiables (preferentemente libros) en un documento escrito y una presentación oral.

La “iniciación” al sistema de competencias (en teoría los alumnos ya traen una formación previa en la secundaria a dicho sistema, sin embargo el propedéutico surgió porque se observó que los estudiantes no llegaban con las competencias mínimas del perfil de egreso de secundaria) quedó apuntalada con un trabajo colegiado organizado de la siguiente manera: la primera semana existe una regularización en español, matemáticas y ciencia; posteriormente, durante dos semanas los estudiantes reciben tres talleres: Ética y Argumentación, Técnicas de Investigación; y Lenguaje y Comunicación que servirán de apoyo para presentar la exposición y trabajo escrito anteriormente mencionado.

Contexto. El Bachillerato Tecnológico está ubicado en la Delegación Cuauhtémoc, en la colonia San Rafael, casi al encuentro con la colonia Santa María la Rivera. En su mayoría los estudiantes son de los alrededores y provienen de sectores económicos de clase media baja y baja. La mayoría de los estudiantes llega al plantel a través del transporte público, metro, pues el plantel se localiza aproximadamente a 5 o 10 minutos a pie de la estación San Cosme.

La plantilla docente de este sistema se encontraba organizada en tres áreas: Lenguaje y Humanidades; Matemáticas y Ciencias; y Especialización (Computación), las cuales estaban a cargo de un profesor experimentado, los profesores de asignatura eran en su mayoría jóvenes, por lo cual se vislumbraba un

equilibrio entre experiencia e innovación. El cuerpo docente era de 7 profesores, el director y subdirector (quienes son los encargados del área de Lenguaje y Humanidades, y Ciencias y Matemáticas respectivamente).

La dirección del plantel confiaba plenamente en la consolidación del sistema de competencias, por ello existía un fuerte interés por el trabajo colaborativo-interdisciplinario tanto de alumnos como de profesores. Se había puesto sumo cuidado en que la mayor parte de los docentes conocieran y aplicaran el sistema de competencias en el aula.

Como apoyo y evaluación del desarrollo del sistema de competencias, los alumnos tenían que construir un proyecto de investigación durante cada semestre y presentarlo al final, en una producción escrita y presentación oral, primero ante todos los docentes del plantel y después ante los padres de familia y demás invitados de los alumnos. Todo ello se conocía como muestra pedagógica. Tenía como requisito que fuera un tema en que se vinculara la investigación en un tema de Ciencia y Tecnología.

Para realizar dicha enmienda los alumnos contaron con el apoyo de los docentes, los primeros dos parciales los profesores del área de Lenguaje y Comunicación apoyaban en la construcción del anteproyecto; cuando ya se contaba con el anteproyecto, los profesores de Ciencias ayudaron a consolidar y asesorar la investigación y en su caso producto. La investigación fue desarrollada por grupo, cada uno contaba con un asesor, generalmente un profesor de Ciencias.

En aras de materializar las competencias, el Bachillerato proveía a los alumnos de lunes a viernes de talleres (Competencia lectora, Inglés: conversación, Expresión verbal y corporal, Argumentación y Proyecto de vida), con una duración de 50 minutos de 1:10 a 2:00pm, se impartían durante todo el semestre. También los alumnos recibían durante los tres años de su bachillerato un Diplomado de Matemáticas, todo esto, aparte de sus materias del ciclo básico, profesional y propedéutica reglamentarios del Bachillerato Tecnológico.

En este contexto escolar surgió la interrogante: ¿cómo desarrollar la sensibilidad literaria de los estudiantes del Bachillerato Tecnológico? La pregunta supuso la organización de una investigación delimitada por las preguntas: ¿qué factores hacen de la lectura una actividad sensible?, ¿qué es la sensibilidad

literaria?, ¿en qué medida han desarrollado, los alumnos estudiado, la sensibilidad?, ¿cómo se explican las carencias?

Las preguntas anteriores dieron lugar a los siguientes objetivos: conocer los procesos que hacen de la lectura una actividad sensible, y obtener insumos que permitan diseñar una propuesta que contribuya a desarrollar la sensibilidad literaria en los estudiantes del Bachillerato Tecnológico.

3.3 Metodología y diseño de la investigación: Estudio de caso

El objeto de estudio fueron los estudiantes del Bachillerato Tecnológico en los cuales se trató de identificar su grado de sensibilidad literaria. Por tanto el diseño de investigación atañe a un estudio de caso, ya que éste puede entenderse como una investigación sobre un individuo, grupo, organización, comunidad o sociedad con la finalidad de ser visto o analizado como entidad. De acuerdo con Sampieri (2008) el estudio de casos está conformado por los siguientes componentes:

1. Planteamiento del problema
2. Propositiones e hipótesis
3. Unidad o unidades de análisis (caso o casos)
4. Contexto del caso o casos
5. Fuentes de información e instrumentos de recolección de datos
6. Lógica que vincula los datos con preguntas y proposiciones
7. Análisis de toda la información
8. Criterios para interpretar los datos y efectuar inferencias

La metodología que se propuso para la investigación fue mixta, ya que el análisis cuantitativo podía ofrecer la exploración de las relaciones estudiante-libro-lectura y con ayuda de una codificación cualitativa establecí los problemas y grado de sensibilidad literaria de los estudiantes.

Es pertinente mencionar que el análisis de datos cuantitativos desde una perspectiva cualitativa, permitió aprovechar la metodología mixta para profundizar de mejor forma en la interpretación de la recolección de datos.

Por tanto, el diseño del estudio de caso fue anidado. Cabe mencionar que este diseño no contempló una triangulación entre datos cuantitativos y cualitativos (como tradicionalmente se concibe la metodología mixta); por el contrario, hubo una

preferencia por lo cuantitativo en la recolección y análisis de los datos, y lo cualitativo estuvo anidado en lo cuantitativo, pero ayudó a esclarecer las interpretaciones.

A continuación presento el esquema del diseño metodológico del presente estudio, que se organiza en las siguientes etapas:

Fase I. El planteamiento de las preguntas y objetivos de intervención, que a su vez permitió generar las preguntas y objetivos de investigación. La orientación de las preguntas nos aportó la dirección, es decir, los elementos medulares del diagnóstico.

Fase II. La documentación de un acervo contextual para conocer el panorama de la lectura en México a través de los resultados de algunas pruebas estandarizadas, encuestas y el currículum.

Fase III. La articulación de un marco teórico que permitió la selección de constructos y variables para la elaboración del instrumento de diagnóstico.

Fase IV. Recogida de datos. Con base en la aplicación de un cuestionario mixto se pudo obtener información para realizar un estudio de casos, a partir de una metodología:

- Cuantitativa: los datos cuantitativos sirvieron para identificar el grado de sensibilidad de los estudiantes y los problemas en la recepción literaria.

Fase V. Análisis:

- Cuantitativo: con los datos obtenidos se realizó en algunos casos análisis de frecuencias, descriptivo y se aplicaron las pruebas estadísticas de coeficiente de Pearson y coeficiente de determinación.
- Cualitativo: el análisis cualitativo se hizo en función de una observación sistemática de las frecuencias y porcentaje a partir de las correlaciones identificadas por las pruebas estadísticas, así aparecieron las categorías de: lector vasija, curioso y perspicaz; lo que permitió explicar los problemas en la recepción del texto literario en los estudiantes.

Fase VI. Interpretación: el propósito fue observar la relación y correlación de las variables del diagnóstico (producto de las pruebas coeficiente de Pearson y coeficiente de determinación) y establecer relaciones de causa y efecto para detectar el problema principal.

Universo de información

El universo de información fueron 14 sujetos, que constituyen poco más del 80% de los alumnos del Bachillerato; se contó con la participación de 5 mujeres y 9 hombres, que pertenecían, al momento de la aplicación del cuestionario, a 2°, 4° y 6° semestre de bachillerato.

3.4 Diagnóstico y elaboración de instrumentos

La recolección de datos, como se ha mencionado antes, se hizo a partir de un cuestionario. La elaboración del cuestionario tuvo en cuenta las recomendaciones de Rojas, Fernández & Pérez (1998), quienes enlistan una serie de siete pasos para dicho proceso:

1. Determinación precisa de los objetivos del cuestionario
2. Planificación del cuestionario
3. Elaboración y/o selección de las preguntas y/o test
4. Análisis de la calidad de las preguntas y/o test
5. Disposición provisional de las preguntas y/o test en el cuadernillo
6. Análisis de la fiabilidad y validez del cuestionario
7. Edición final del cuestionario

Objetivos del cuestionario. Tomando como referencia las preguntas de investigación se orientó la estructura del cuestionario hacia el contexto sociocultural y acercamiento al texto literario de los estudiantes con los objetivos de:

- ✓ Identificar los problemas de recepción literaria.
- ✓ Determinar el grado de sensibilidad literaria.

Planificación del cuestionario. El cuestionario (anexo 1) tuvo un total de 33 preguntas distribuidas de la siguiente manera: 1 pregunta codificada, 7 preguntas abiertas, 8 preguntas con respuesta categorizada, y 16 test en escala de Likert. Las variables (anexo 2) del cuestionario se organizaron en cinco categorías:

- I. Datos sociodemográficos
- II. Cultura libresca
- III. Hábitos e intereses de lectura
- IV. Problemas de lectura

V. Estrategias de lectura

Validez del cuestionario. La validez de instrumento la otorgó: en primera instancia un pilotaje en una población con edad similar a la estudiada, que sirvió para verificar si el instrumento era claro; posteriormente se sometió a la dictaminación con dos especialistas de la UPN y dos externos; por último, se le aplicó la prueba alfa de Cronbach (anexo 3) y los resultados arrojaron que podíamos confiar en los datos del instrumento, y esto es de vital importancia ya que nuestra propuesta en gran medida tiene su sustento en las estrategias de lectura, para las que el instrumento arrojó datos confiables, pues la prueba de Alfa de Cronbach utiliza fórmulas que producen coeficientes de fiabilidad que pueden oscilar entre cero y uno, en las que un coeficiente de cero significa nula fiabilidad y uno representa un máximo de confiabilidad. Cuanto más se acerca el coeficiente a cero (0), mayor error habrá en la medición. Así con base en Hernández, Collado & Baptista (2010): “podemos decir –de manera más o menos general- que si obtengo 0.25 en la correlación o coeficiente, esto indica baja confiabilidad; si el resultado es 0.50, la fiabilidad es media o regular. En cambio, si supera el .75 es aceptable, y si es mayor a .90 es elevada, para tomar muy en cuenta” (pág. 302). En consecuencia la información que provee nuestro instrumento en orden a las 19 respuestas: 16 test en escala de Likert, 1 pregunta tipo escala numérica y 1 pregunta con respuesta categorizada es información aceptable, por tanto podemos confiar en ella.

3.5 Análisis de los resultados del diagnóstico

Datos socio-demográficos. Del universo de información de 14 sujetos: 9 pertenecen al 2° semestre, 3 al 4°, y 2 al 6°. Su edad oscilaba entre los 15 y 19, la media estaba en 17 años.

En cuanto a la escolaridad de los padres, los alumnos reportaron que el grado máximo de estudios del padre fue posgrado (14.3%); el mínimo la preparatoria que resulta el más significativo con el 42.9%; y el 28.6% con licenciatura.

El nivel de estudios de la madre encontró su mayor concentración en licenciatura (38.5%) y el grado mínimo en secundaria (15.4%); el grado máximo fue el de posgrado (21.4%).

La escolaridad de los padres es en cierto sentido alentadora, como revelan los datos anteriores a pesar de que las progenitoras cuenten con un nivel mínimo de secundaria, casi el 60% de ellas contaba con por lo menos estudios de licenciatura o posgrado. Con los papás el nivel fue un poco menor en los estudios superiores, ya que aproximadamente el 40% contaba con licenciatura o posgrado.

Cultura libresca. Con la finalidad de apreciar la relación libro-estudiante, se elaboró la tabla 3.1

Tabla 3.1 Resultados de las preguntas 1, 2, 3, 4 y 8

P1		P2/P3		P4		P8	
Tiempo libre		Libros en casa [en promedio 248]:		Lectores en la familia		Libros recomendados:	
Escuchar música	50%	Literarios	92.80%	Yo	78.50%	Novela	30.6%
Ver tv/ videojuegos	42.86%	Científicos	78.50%	Hermanos	64.20%	Literatura juvenil	16.7%
Actividad física	42.86%	De entretenimiento (revistas)	71.40%	Madre	42.50%	Superación personal	16.7%
Actividad artística	35.71%	Periodísticos	42.80%	Padre	28.50%	Filosofía	11.1%
Comer	21.43%	De consulta (diccionario y enciclopedias)	42.80%	Abuelos	7.14%	Otros	11.1%
Leer	21.43%					Best seller	5.6%
Tecnología	21.43%					Biografía	5.6%
Salir/ divertirse	21.43%					Poesía	2.8%
						Total	36 libros

Nota: elaboración propia a partir de las respuestas al cuestionario aplicado a los estudiantes, anexo 1.

Tiempo libre. Fue claro que la lectura no ocupaba una prioridad en la vida de los estudiantes, ya que sólo estaba presente como pasatiempo en el 21.43%, pues preferían ver escuchar música (50%), ver televisión o jugar videojuegos (42.86%) o practicar algún deporte (42.86%).

Libro-lector-estudiante. Existía presencia del libro en los hogares de los estudiantes, siendo las obras literarias el tipo de texto con mayor presencia, seguido por los libros de carácter científico, esto parece tener coherencia con el grado académico de los padres, ya que la preparatoria y la licenciatura fueron dominantes. Esto llama la atención, ya que por lo menos existían libros en casa y de carácter literario los más abundantes.

Libros recomendados. De la convivencia en casa, los amigos y la escuela los escolapios reportaron una circulación de textos, en los que destacaron: la novela, la literatura juvenil y los libros de superación. En particular, la veta literaria se muestra en la tabla 3.2.

Tabla 3.2 Literatura recomendada

Literatura clásica	Literatura juvenil e infantil y sagaz
<ul style="list-style-type: none"> • <i>La puta de Babilonia</i> • <i>Juego de tronos</i> • <i>Rayuela</i> • <i>Cartas de amor a Nora</i> • <i>Complot mongol</i> • <i>Memoria de mis putas tristes</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ciudades de papel</i> • <i>Frankenstein y el monstruo de la calabaza</i> • <i>Los 100</i> • <i>Grandes ventajas de ser invisible</i> • <i>Goshgirl & After</i> • <i>Juego de tronos</i>

Nota: elaboración propia en función de las respuestas a la pregunta 8 del cuestionario aplicado

En consecuencia al abanico cultural de los estudiantes frente al libro reveló que a pesar de que la lectura no jugaba un papel primordial en su vida, podemos ver que la literatura tenía presencia en sus hogares y circulaba por medio de recomendaciones al contar con títulos de literatura clásica, juvenil e infantil. Un dato que no se puede obviar es que los estudiantes se reconocían como los sujetos (78.5%) dentro de su hogar que más leían.

Hábitos e intereses literarios. La relación de la lectura y su impacto en los jóvenes se ha sintetizado en la tabla 3.3:

Tabla 3.3 Hábitos e intereses de lectura

Tiempo de lectura a la semana [hr. /min.]		Disfrute del texto literario	Libros significativos: media 3		Libros leídos en el último año: media 3		Temas de lectura	
Total	2:13 min.	Mínimo 4	Novela	37.2%	Literatura juvenil	28.0%	Ciencia ficción	85.70%
Lectura obligada	1:34 min.	Máximo 9	Literatura infantil y juvenil	18.6%	Poesía	2.3%	Amor	92.80%
Lectura libre	39 min.	Media: 7	Superación personal	16.3%	Música	4.6%	Aventuras	85.70%
			Biografía	9.3%	Crónica histórica	4.6%	Misterio	85.70%
			Filosofía	7.0%	Biografía	4.6%	Horror	57.10%
			Ensayo literario	7.0%	Best seller	7.0%	Guerra	50%
			Teatro	2.3%	Filosofía	9.3%	Sexualidad	42.80%
			Novela gráfica	2.3%	Superación personal	14.0%	Política	35.70%
			Total	43 libros	Novela	25.6%	Deportes	35.70%
					Total	43 libros	Historia	28.50%
							Ecología	21.40%
							Familia	9.10%

Nota: Elaboración propia en función de las respuestas a las preguntas 10, 11, 15, 7, 9 y 12 del cuestionario aplicado (anexo 1) a los estudiantes

Lectura y jóvenes. La media de lectura en los jóvenes por semana alcanzaba aproximadamente 2 horas con 13 minutos, de las cuales se destinaba en promedio 1 hora y 34 minutos a la lectura obligada y 39 minutos a la lectura libre por semana. En promedio los estudiantes estaban leyendo 19 minutos al día, de los cuales 13 ocupaban para la lectura obligada y 6 para la lectura libre.

En cuanto a la capacidad para disfrutar un texto, en una escala del 1 al 10 (en donde el 1 indica nulo disfrute y 10 el máximo) las respuestas de los estudiantes fluctuaron entre 4 a 9, siendo la media 7. Así podríamos suponer la gran mayoría había tenido la experiencia de disfrutar un texto.

Un dato de gran importancia sobre todo al considerar que el disfrute del texto depende del interés hacia el tema, es que dentro de los intereses de lectura de los estudiantes se identificaron cuatro: en primer lugar con el amor; en segundo lugar hubo tres temas que contaron con el mismo interés, la ciencia-ficción, la aventura y el misterio.

Hasta el momento en relación con la cultura libresca podemos ver que existían libros en casa, los estudiantes habían experimentado la capacidad de

disfrutar un texto, aportaron sus intereses de lectura, contaron con recomendaciones clásicas y juveniles, ya que la novela es el género que más circula entre ellos. Por otro lado, se definieron como los sujetos que más leían en su hogar con aproximadamente 19 minutos diarios tanto para sus lecturas académicas y libres.

El repertorio literario. En la tabla 3.4 se concentró la información que da cuenta de los libros significativos y lo leídos en el último año, es importante mencionar que sólo seleccioné los títulos correspondientes a la literatura clásica y a la infantil y juvenil ya que figuran entre los géneros más leídos tanto para la selección de libros significativos como para los libros leídos en el último año.

Tabla 3.4 Repertorio literario de los estudiantes

Libros significativos		Libros leídos en el último año	
Literatura clásica	Literatura infantil y juvenil	Literatura clásica	Literatura infantil y juvenil
<i>El señor de las moscas</i>	<i>La desaparición de la abuela</i>	<i>El señor de las moscas</i>	<i>La saga divergente</i>
<i>Huesos de lagartija</i>	<i>La saga divergente</i>	<i>Rimas y leyendas</i>	<i>The maze runner</i>
<i>Niebla</i>	<i>El secreto</i>	<i>Juego de niños</i>	<i>Nerds</i>
<i>Los de abajo</i>	<i>El plan maestro de Hugo</i>	<i>Batallas en el desierto</i>	<i>Buscando Alaska</i>
<i>El perfume</i>	<i>Natasha</i>	<i>Los de abajo</i>	<i>Bajo la misma estrella</i>
<i>Aura</i>	<i>El esclavo</i>	<i>Gritos de amor desde el centro del mundo</i>	<i>Narnia</i>
<i>Momo</i>	<i>Dónde habitan los ángeles</i>	<i>Amos en los tiempos del cólera</i>	<i>Ninfas</i>
<i>El viejo y el mar</i>		<i>El viejo y el mar</i>	<i>Labios rotos</i>
<i>Cuentos de navidad y reyes</i>			<i>Juego del diablo</i>
<i>Grito de amor desde el centro del mundo</i>			
<i>Álbum de familia</i>			
<i>Regina. 2 de octubre no se olvida</i>			
<i>La mujer dormida debe dar a luz</i>			

Nota: elaboración propia a partir del título de los libros significativos y leídos en el último año por los estudiantes del Bachillerato Tecnológico.

Libros significativos. Sobresale que el género más significativo de lectura fue la novela poco más del 38% de los alumnos la señaló como el género preferido entre sus libros significativos, además la tabla 4 hace notoria la presencia de la literatura clásica frente a la juvenil e infantil. Esto es coherente con los datos arriba mencionados, en cuanto a que los estudiantes habían disfrutado leer un texto y que la lectura obligatoria fue la que tenía más dedicación, probablemente gran parte de estos títulos han formado parte de lecturas académicas, sin embargo, lo realmente importante fue que los estudiantes los habían asimilado como parte importante de sus vidas. Por lo que la escuela estaría contribuyendo a la sensibilidad literaria de los estudiantes.

Libros leídos en el último año. El género más leído entre los estudiantes fue la literatura juvenil (28%), sin embargo como se mencionó en el apartado de libros significativos, la literatura clásica (38.7%) supera a la juvenil en cuanto a la importancia en la vida de los estudiantes. No obstante, en cuanto a los libros leídos en el último año, el reporte consigna que poco más del 50% de ellos leyeron literatura juvenil o clásica.

En suma, con el reporte de los géneros y títulos más leídos fue clara la preferencia en los jóvenes del bachillerato tecnológico por la novela y la literatura infantil y juvenil. A pesar de su juventud la literatura ya había impactado de forma satisfactoria a algunos, pues habían sido capaces de nombrar algunas obras literarias que asumimos tuvieron relevancia en sus vidas.

Problemas de lectura. Las limitaciones ante la lectura de los jóvenes en cuestión se presentan en la tabla 3.5. El problema principal en más del 50% fue claro: comprender el texto; las siguientes tres razones quizá puedan explicar los problemas de comprensión, ya que los alumnos señalaron dificultades al leer producto de: el vocabulario, problemas para concentrarse en el texto y la falta de interés o tiempo para la lectura.

Tabla 3.5 Problemas en la recepción del texto literario

Problemas en la recepción	Porcentaje de alumnos que lo presentan
Comprensión/ sentido	50%
Vocabulario	36%
Atención/concentración	36%
Falta de interés/tiempo	36%
Distractores externos	7.1%
Fluidez	7.1%
Velocidad lectora	7.1%
Sensibilidad	7.1%
Limitaciones físicas (espacio-ansiedad)	7.1%

Nota: elaboración propia a partir de la codificación de las respuestas a la pregunta 14 del cuestionario aplicado (anexo 3)

Si el vocabulario es una de las preocupaciones de los alumnos a la hora de leer, la gráfica 3.1 muestra el manejo del léxico de los alumnos, de manera tal que el 71.4% presentaron un “hábito” consolidado ya que acudían al uso del diccionario en caso de ignorar el significado de una palabra, sin embargo los proceso de sinonimia y contextualización no funcionaron como las estrategias de inicio ante la ignorancia semántica porque sólo entre el 40 y el 50% de los estudiantes las efectuaban. En suma, no sólo fue claro el poco valor del manejo del léxico en los estudiantes, sino la falta de pericia en el uso de estrategias léxicas.



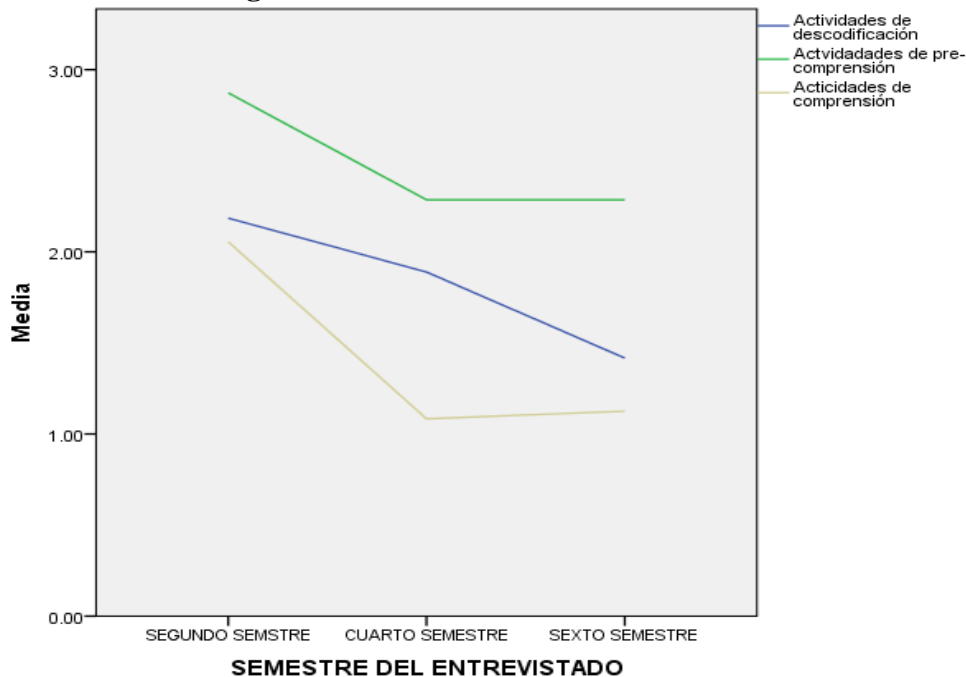
Nota: elaboración propia a partir de la codificación de las respuestas de la pregunta 15 del cuestionario aplicado (anexo 3)

Estrategias de lectura. Para Mendoza (1998) las estrategias que ocupa el sujeto lector son tres: anticipación, pre-comprensión y explicitación:

- Actividades de identificación. Importa hacer el seguimiento de las actividades de identificación textual de los estudiantes, ya sea por medio del seguimiento de la estructura y reconocimiento del propósito del texto, la actitud, el tono y el estilo del autor.
- Actividades de pre-comprensión. El sujeto lector formula anticipaciones y expectativas, elabora inferencias y verifica hipótesis.
- Actividades de explicitación: el lector tiene algunos elementos básicos para dar cuenta de su experiencia de lectura.

El cuadro 3.1 muestra que los estudiantes de 2° semestre fueron quienes emplearon más estrategias de lectura, también parece haber una cierta relación negativa entre el semestre y la cantidad de estrategias empleadas: a mayor semestre menor cantidad de estrategias activadas.

Cuadro 3.1 Estrategias de lectura.



Nota: elaboración por medio de SPSS

Si comparamos el resultado de la media en las estrategias de lectura con una escala que identifica el grado de aplicación de las estrategias de lectura establecidos con base en los definidos por Mano & Moro (2009), ello permite claridad en los resultados de cada semestre, tabla 3.5:

Tabla 3.5 Dominio de las estrategias de lectura

	Semestre del entrevistado					
	Segundo		Cuarto		Sexto	
	Media	Grado de dominio*	Media	Grado de dominio*	Media	Grado de dominio*
Actividades de identificación	2.19	2	1.89	2	1.42	1
Actividades de pre-comprensión	2.87	3	2.29	2	2.29	2
Actividades de explicitación	2.06	2	1.08	1	1.13	1

Nota: * La tabla de equivalencia entre los porcentajes y la escala de dominio está en el anexo 4

En referencia con las actividades que los estudiantes realizaron en sus diversos procesos de lectura existió una utilización “constante” en los tres semestres de las actividades de pre-comprensión, particularmente los estudiantes de segundo semestre fueron quienes habían aprendido a utilizar las estrategias de pre-comprensión y las aplicaban. El “buen manejo” de las estrategias de pre-comprensión podría explicar por qué los estudiantes eran capaces de mencionar libros significativos y también ha experimentado la capacidad de disfrutar un texto. Por otro lado, fue evidente que los estudiantes requerían mayor concentración en las estrategias de identificación y explicitación pues la tabla evidencia que no se esforzaban por emplear dichas estrategias, esto podría estar relacionado que más del 50% de los estudiantes tenían problemas para comprender un texto.

En resumidas cuentas, el instrumento arrojó datos importantes relacionados con la sensibilidad literaria:

- En primer lugar sabemos que gran parte de los estudiantes tenían una experiencia con **el disfrute del texto** relativamente alto, con base en la media: 7, de 10 como valor máximo.

- El **tiempo de lectura diaria** fue de aproximadamente 19 minutos, de los cuales 13 correspondían a la lectura obligada y 6 a la libre.
- El **género más leído** en el último año fue la literatura juvenil e infantil, sin embargo entre los libros significativos la literatura clásica y particularmente la novela figuran en el primer lugar.
- Cerca del **50% de los estudiantes tenía problemas para comprender un texto**; y cerca del 36% presentaba dificultades asociadas al vocabulario, la atención o la falta de interés y tiempo para leer.
- En cuanto a las estrategias de lectura, el instrumento reveló que los estudiantes **aplicaba en mayor medida las actividades de precomprensión**. Por otro lado, resultó importante considerar el poco empleo de las actividades de identificación y explicitación.

Con base en lo anterior se vio la necesidad de profundizar más en la relación entre las variables, con el objeto de observar si existía una relación entre el disfrute del texto y las estrategias de lectura, además dado que los estudiantes tenían un desempeño arriba de lo esperado en cuanto a las actividades de precomprensión quería descubrir el impacto de estas estrategias con respecto a las actividades de identificación y explicitación; y observar en las dos últimas si alguna de las estrategias tenía algún efecto en las demás. Para ello decidí aplicar mediante SPSS las pruebas estadísticas de Pearson y de coeficiente de determinación. Dichas pruebas sirven para determinar la relación que existe entre las variables. Cabe mencionar que SPSS entrega reporta el análisis estadístico y reporta si el coeficiente es o no significativo de la siguiente manera:

$r = 0.783$ (valor del coeficiente)

s o $P = 0.001$ (significancia)

$N = 625$ (número de casos relacionados)

Si s o P es menor del valor 0.05, se dice que el coeficiente es *significativo* en el nivel 0.05 (95 % de confianza en que la correlación sea verdadera y 5% de probabilidad de error). Si es menor a 0.01 el coeficiente es *significativo* al nivel de 0.001 (la probabilidad de error es menor de 1%).

3.6 La interpretación de los datos

Me auxilié de la prueba Pearson y coeficiente de determinación para la interpretación de los datos (anexo 5), su aplicación arrojó las siguientes correlaciones entre las variables:

Correlaciones positivas:

- La **escolaridad de la mamá** tenía una influencia en cerca del 50% de los estudiantes en algunas **estrategias de lectura**, o sea que entre mayor grado académico de la progenitora, mejor es el manejo de las actividades de explicitación y pre-comprensión.
- La **escolaridad del padre** influyó de manera positiva en cerca del 47% y 36% respectivamente en el manejo de las **actividades de identificación y pre-comprensión** de los estudiantes en las estrategias de lectura, es decir, a mayor preparación académica del papá mejor es el empleo de las estrategias de lectura antes mencionadas.
- A mayor empleo de las **actividades de pre-comprensión**, mejor fue la utilización de las **estrategias de explicitación**, esto aplicó en cerca del 46% de los estudiantes.
- Las **estrategias de lectura** tenían una relación positiva en cerca del 32% de los estudiantes, ya que a mejor activación de las **actividades de identificación**, mejor el empleo de las **actividades de pre-comprensión**.
- El tiempo de **lectura obligada** guardaba una relación positiva con las **estrategias de lectura** en el 29% de los estudiantes, de esta forma a mayor lectura obligada, mejor es el funcionamiento de las actividades de pre-comprensión.
- Las **estrategias de lectura** tenían un **impacto positivo en el 28%** de los estudiantes

Correlaciones negativas:

- A mayor dedicación a la lectura obligada, menor es el tiempo de lectura libre; esto fue válido en el 76% de los estudiantes.

- La relación semestre estrategias de lectura indicó que a mayor semestre menor es la utilización de las actividades de explicitación (en el 48% de los alumnos), pre-comprensión e identificación (válido en cerca del 37% de estudiantes).
- En el 28% de los estudiantes, a mayor semestre menor disfrute del texto.

Las correlaciones positivas comenzaron a intrigarnos, sobre todo llamaron mi atención la relación existente entre el grado académico de los padres y las estrategias de lectura, y la del impacto de la lectura obligada en torno a las estrategias de lectura. No obstante, había otras dos correlaciones que sobresalían: el impacto de las actividades de precomprensión en las actividades de explicitación; y el impacto significativo que tenían las estrategias de lectura en los estudiantes.

Con lo anterior salía a la luz que las estrategias de lecturas son habilidades que el lector pone en marcha, que de alguna manera dependen del trabajo realizado en clase producto de la lectura obligatoria y que en gran cierta medida su empleo guarda una relación con el contexto sociocultural de los estudiantes.

El hecho de considerar que las estrategias de lectura tenían un impacto en las habilidades de los estudiantes me motivó a profundizar en el estudio de las estrategias de lectura para analizar cómo se estaban comportando sus variables. Si recordamos, en los primeros datos aportados por el diagnóstico, los alumnos reportaron una experiencia regular en cuanto a su experiencia con el disfrute del texto; ahora era el momento de probar si existía una relación entre el disfrute del texto y las estrategias de lectura.

La prueba (anexo 6) mostró correlaciones cruciales, ya que permitió vincular las estrategias que los estudiantes movilizaban al leer y el efecto que traía consigo. En ese sentido cabe mencionar que la interpretación de los datos a partir de la prueba estadística mostró puras correlaciones positivas, en las cuales comenzaba a hacerse evidente la relación entre las actividades de identificación, precomprensión y explicitación, ya que el manejo escalonado tenía un impacto en las subsiguientes actividades. En ese sentido la correlación de variables en función de las actividades de identificación mostró las siguientes relaciones:

- ❖ A mayor **conciencia de la organización del texto** mayor identificación de las **perspectivas de texto**. Válido para el 52% de los estudiantes.

- ❖ A mayor conciencia de la **organización del texto** mayor **conciencia a la voz narrativa**. Válido para el 33% de los estudiantes.
- ❖ A mayor **conciencia de la organización** del texto mayor **identificación simpatética**. Válido para el 32% de los estudiantes.
- ❖ A mayor **identificación de las perspectivas** del texto mayor **identificación simpatética**. Válido para el 39% de los alumnos.
- ❖ A mayor **identificación de las perspectivas** del texto mayor **identificación asociativa**. Válido para el 39% de los estudiantes.
- ❖ A mayor **repertorio literario** mayor **lectura profunda**. Válido para el 34% de los estudiantes.

Por otro lado, en cuando a las actividades de precomprensión existen las siguientes correlaciones:

- ❖ A mayor **identificación del tema** mejor **identificación de la trama**. Válido para el 39% de los estudiantes.
- ❖ A mayor **identificación simpatética** mayor **identificación asociativa**. Válido para el 64% de los estudiantes.
- ❖ A mayor **identificación simpatética** mayor **lectura profunda**. Válido para el 56% de los estudiantes.
- ❖ A mayor **identificación asociativa** mayor **lectura profunda**. Válido para el 30% de los estudiantes.
- ❖ A mayor **identificación asociativa** mayor **experiencia literaria**. Válido para el 29% de los estudiantes.

Finalmente las actividades de explicitación estuvieron correlacionadas de la siguiente forma:

- ❖ A mayor **experiencia literaria** mayor **lectura profunda**. Válido para el 35% de los estudiantes.

El aporte más significativo de las correlaciones fue el hecho de conocer que en la población analizada existía una relación de:

- ❖ A mayor **correlato del lector** mayor **disfrute del texto**. Válido para el 32% de los estudiantes.

En función de las correlaciones anteriores fue claro que existía un progreso en el lector a través de la aplicación de las estrategias de lectura, de manera que al

organizar las correlaciones en función de las actividades de identificación, precomprensión y explicitación se revelaron una serie de indicadores:

1. Un lector que identificaba la organización, las perspectivas y la voz narrativa del texto.
2. Un lector que utilizaba las habilidades anteriores para simpatizar y asociarse con los personajes; además de identificar el repertorio literario del texto.
3. Un lector que no sólo simpatizaba y se asociaba con los personajes, sino también practicaba la lectura profunda y conseguía una experiencia literaria.
4. Un lector que no sólo leí a profundidad, sino que elaboraba su correlato y disfrutaba del texto.

Por otro lado, las correlaciones identificadas cobran importancia al evidenciar relaciones particulares:

1. La **identificación de la organización del texto** tenía impacto en la identificación de las perspectivas del texto, la conciencia de la voz narrativa y la identificación simpatética.
2. **La identificación de las perspectivas del texto** guardaba estrecha relación con la identificación simpatética y asociativa.
3. La **identificación simpatética** dependía de la identificación de la organización y perspectivas del texto, de la identificación asociativa, la lectura profunda y el correlato del lector.
4. La **identificación asociativa** iba de la mano de la identificación de las perspectivas del texto, la identificación simpatética y la lectura profunda.

Finalmente, podemos decir que hasta el momento se habían identificado cuatro formas de leer en los estudiantes, así como cuatro variables que parecían tener un peso importante dentro de las estrategias de lectura al estar en interrelación con otras. Con dichos descubrimientos se hizo necesario recuperar los postulados del diagnóstico teniendo como guía de nuestra interpretación: ¿cómo están

elaborando los estudiantes su correlato de la obra literaria?, por lo tanto fue imperativo resolver dicha pregunta para acercarnos a los objetivos del diagnóstico:

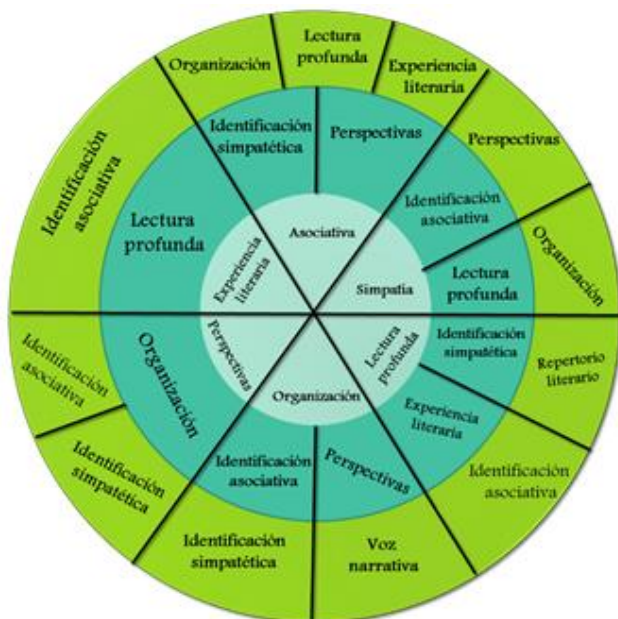
- Identificar el grado de sensibilidad literaria de los estudiantes
- Conocer los problemas de recepción de la obra literaria.

En consecuencia, si determinaba las condiciones de recepción del texto literario, sabría cómo están leyendo los estudiantes.

Interpretación cualitativa de lo CUANTITATIVO. Anteriormente había señalado que el diseño del estudio de caso era anidado, es decir que se haría una interpretación cualitativa con base en lo cuantitativo. En ese sentido, la interpretación cualitativa no será como regularmente se hace en función de una triangulación de datos. La interpretación comparó los siguientes datos cuantitativos: indicadores revelados por las correlaciones identificadas y las frecuencias y porcentajes, esto con la intención de observar ¿cómo están construyendo los estudiantes su correlato del texto?, ya que al comparar la manera en que lo hacen y lo que “deberían” realizar obtuvimos un acercamiento a las formas de leer de los estudiantes.

Al revisar con detenimiento la correlación de las variables descubrí un esquema que permite a los estudiantes apropiarse del texto, como puede apreciarse en la figura 3.1:

Figura 3.1 Esquema del lector



De esta manera que podemos ubicar seis estrategias de lectura que son de vital importancia, ya que el dominio de ellas permite la amplificación y la interrelación que requiere el acto de leer, por tanto, la manera en que los estudiantes se apropiaban del texto estaba cimentada en su:

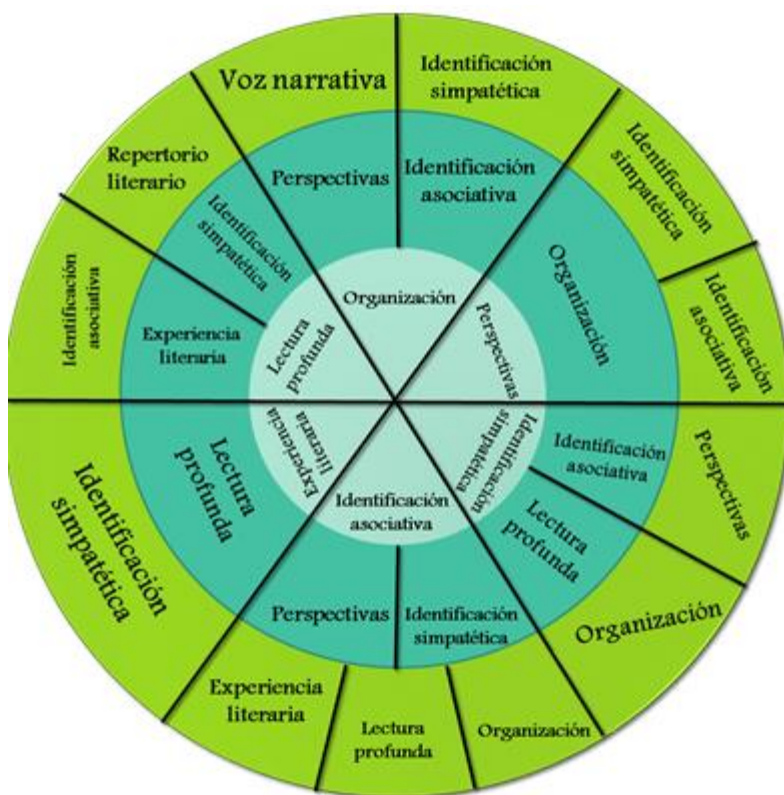
1. Identificación asociativa
2. Identificación simpatética
3. Lectura profunda
4. Conciencia de la organización del texto
5. Identificación de las perspectivas
6. Experiencia literaria

Con lo anterior, comprendí que los estudiantes mantenían una actitud estética frente al texto, ya que podían identificarse en primer término a través de reconocimiento de los roles de los personajes, y eran capaces de sentir compasión o empatizar con algunos de ellos; de manera que realizaban una lectura detenida del texto, cimentada en dos procesos de percepción: la conciencia de la organización, es decir ponían especial cuidado en determinar cómo inicia, termina y qué conflicto mantiene la tensión de la obra literaria; por otro lado estaban capacitados para reconocer la visión del mundo que intenta transmitir el autor, ya que identificaban que

el discurso literario tiene varios protagonistas; el narrador, los personajes, el tiempo y espacio, y en cada uno se orienta hacia algún fin; además lo estudiantes tenían acceso a la experiencia literaria, dado que mediante su actitud estética y la percepción habían desarrollado la capacidad de ver la obra literaria como un curso de acontecimientos parecidos a los de la vida real.

En un esfuerzo por sistematizar la ruta de lectura de los estudiantes, de acuerdo con el proceso lector pude obtener la radiografía literaria, es decir el camino que los estudiantes estaban construyendo por medio de la aplicación de las estrategias de lectura, el cual se manifiesta en la figura 3.2.

Figura 3.2 Radiografía literaria

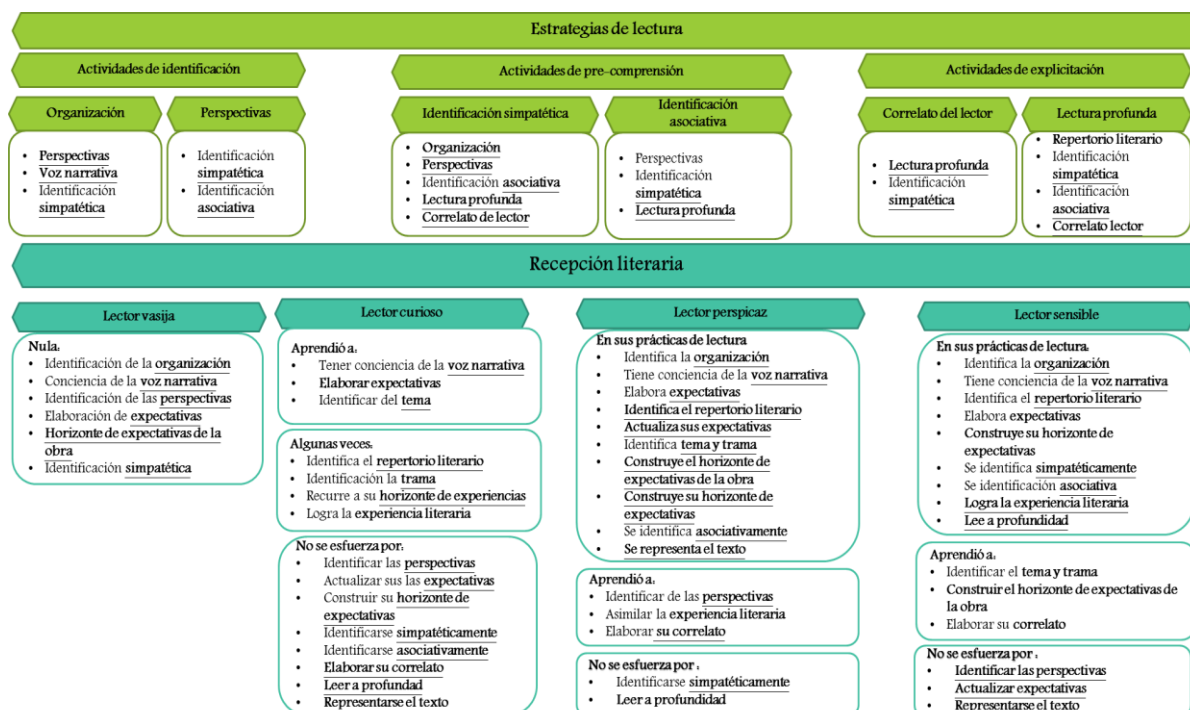


La radiografía hizo patente que el dominio de ciertas estrategias llevaba a los estudiantes a un nivel distinto, y al considerar que el proceso de lectura no es homogéneo, al depender de las habilidades y destrezas de los estudiantes, surgió la necesidad de explorar el grado de dominio de cada una de las estrategias (anexo 10), de esta manera observé detenidamente el nivel de desempeño en cada una de las actividades de identificación, precomprensión y explicitación, las cuales clasifiqué de acuerdo con la frecuencia de la aplicación de las estrategias, dado que

a mayor utilización de una existen más posibilidades de integrarlas a las prácticas de lectura.

Así codifiqué cuatro tipos de comportamientos de los estudiantes frente al acto de leer, que permitieron esclarecer cómo el lector percibe, recibe y se comunica con la obra literaria, la figura 3.3 sintetiza los resultados.

Figura 3.3 Codificación de lectores



Lector vasija. Es ingenuo frente al texto ya que posee nula activación de estrategias de lectura, en consecuencia carece de un correlato por lo que su proceso de recepción es un estadio pasivo.

Lectores curiosos. Leer ya no sólo es absorber el relato, sino que implica que el lector moviliza sus habilidades, así este tipo de lector aprendió a tener conciencia de la voz narrativa, elaborar expectativas e identificar el tema; además, algunas veces es capaz de identificar el repertorio literario, la trama y construir su horizonte de expectativas, con ello asimila como acontecimiento la literatura.

Lectores perspicaces. Leer es permanecer activo a los estímulos del texto, de esta manera el lector aprendió a elaborar un correlato, que depende en gran medida de sus habilidades de percepción (ha integrado a sus prácticas de lectura

la identificación de la organización, voz narrativa, repertorio literario; elabora y actualiza expectativas), recepción (en sus praxis literaria identifica el tema, trama, construye un horizonte de expectativas de la obra y el suyo, se identifica asociativamente), y comunicación literaria (es capaz de representarse el texto).

Lectores sensibles. Leer es poder inmiscuirse por el texto gracias a una lectura profunda, que le permite una mejor percepción (en sus prácticas de lectura identifica la organización, voz narrativa, repertorio literario), recepción (construye su horizonte de expectativas, se identifica simpatética y asociativamente), y comunicación literaria (asimila la experiencia literaria, lee con profundidad). Además aprendió a identificar tema y trama, construir el horizonte de expectativas de la obra y elaborar su correlato.

Nivel de sensibilidad literaria. En el segundo capítulo recuperamos la definición de sensibilidad literaria como todo aquel esfuerzo de hacer viva la recepción de la obra literaria, con dicho axioma, a través de los tipos de lectores identificados quedó claro cómo los estudiantes dan vida a la recepción del texto literario, por medio de la identificación estética, las expectativas, el repertorio literario, conocimientos previos, etcétera.

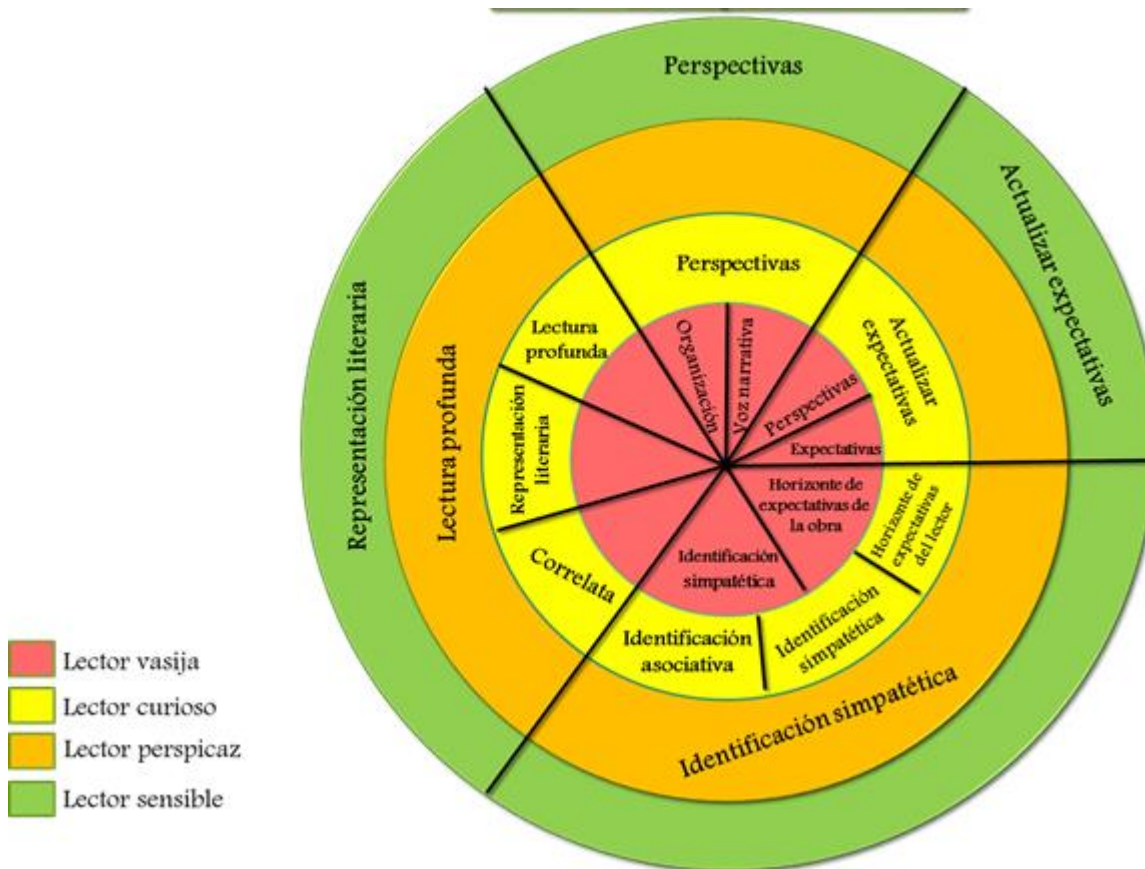
En ese sentido, hablaríamos de una sensibilidad: **nula** en los lectores vasija ya que existe no existe un estadio de recepción generado, por tanto el lector no hace algún esfuerzo por darle viveza a lo percibido; **baja** en el lector curioso, ya que comienza a darle vida al acto de leer mediante la movilización de sus expectativas y su vinculación con el repertorio literario del texto, la trama y tema; **media** en el lector perspicaz ya que su actualización de experiencias puede estar en sintonía con su horizonte de expectativas y experiencias, sin embargo aún no consolida la identificación estética; y por último, una **alta** en el lector sensible ya que su correlato parte de la identificación estética y toma en cuenta el repertorio literario el texto y su horizonte de expectativas y el de la obra.

En dicho escenario, se calculó el porcentaje de lectores en cada rubro identificado, lo cual hice por medio de una regla de tres, consideré el total, que obtuve al multiplicar el número de estudiantes [14] y el total de las respuestas en torno a las estrategias de lectura [17]= 238. Así el porcentaje de **lectores vasija fue de 5.04 %** [1 estudiante]; el porcentaje de **lectores curiosos 39.1 %** [5 estudiantes];

y el de **lectores perspicaces de 39.1 %** [5 estudiantes]; y el de **lectores sensibles de 21.4 %** [3 estudiantes].

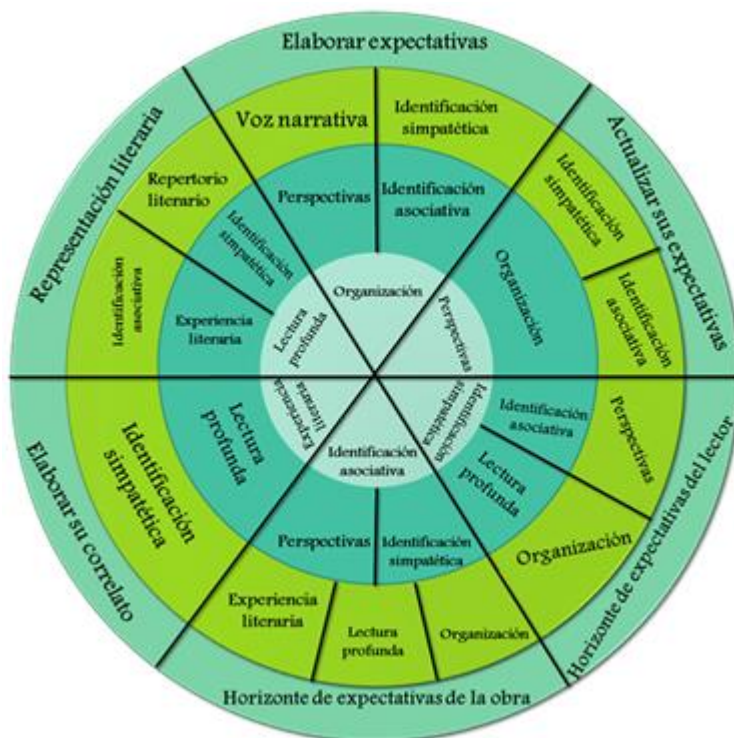
Problemas de recepción literaria. La clasificación de la sensibilidad literaria que hicimos en el punto anterior puso en evidencia los problemas de recepción y los principales se sintetizaron en la figura 3.4.

Figura 3.4 Problemas de recepción



El mapa literario: al comparar la radiografía del lector con los problemas de recepción literario, fue evidente que dentro del proceso lector era necesario rescatar el empleo de ciertas estrategias, las cuales son esenciales para completar el proceso de explicitación, dado que si el lector pierde la noción de la importancia de elaborar su correlato a través de su lectura, difícilmente podrá transmitir los efectos comunicativos de la obra literaria, por tanto, se obtuvo una ruta literaria que los estudiantes podrían aprender a seguir por medio de la aplicación frecuente de las estrategias literaria, que se ha representado en la figura 3.5.

Figura 3.5 Mapa literario



El problema. Utilicé la técnica del árbol de problemas (anexo 11) para determinar cuál era la principal situación negativa en los estudiantes, para realizarla aproveché el trabajo previo: figura 3. Codificación de lectores. Así relacioné el comportamiento lector bajo las relaciones de causa-efecto. Resultó que los estudiantes presentan dificultad para establecer una comunicación literaria.

Ante tal escenario, fueron pocos los estudiantes que lograban representar el texto, esencialmente por su baja calidad de lectura, ya que si bien su tiempo de lectura fue bajo, cuando leían no emplean las suficientes habilidades (actividades de percepción, recepción y comunicación), por ello en algunos casos el correlato fue deficiente, en otros la falta atención a los estímulos del texto o la inmiscusión en el texto fue deficiente. Razones por las cuales era natural que los problemas de lectura fueran: baja comprensión, falta de atención o desinterés en la lectura y un reducido léxico.

La comunicación literaria fue poco fructífera al no existir un interés en los estudiantes por hacer de la lectura una actividad placentera producto de una lectura poco profunda, que atendía esencialmente los aspectos formales y descuidaba una

de las misiones primarias del lector: identificación de las perspectivas del texto y la actualización de sus expectativas, que resultan indispensables para que el lector pueda representarse la obra literaria.

En conclusión, el problema descrito da cuenta del por qué la baja representación literaria en los estudiantes, consecuentemente puedo afirmar que la sensibilidad literaria no era una capacidad afianzada en los estudiantes. Por lo tanto, existe una necesidad de consolidación en el lector sensible y un probable desarrollo en los lectores vasija, curioso y perspicaz.

Por lo anterior, el próximo capítulo presenta una alternativa para que los estudiantes movilicen habilidades de percepción, recepción y comunicación que contribuya gradualmente a mejorar su interacción con los textos literario y reditúe en una experiencia literaria placentera.

Capítulo 4. Hacia una lectura sensible: divagar, encontrar y saborear

La propuesta de intervención pedagógica atendió los procesos de lectura de los estudiantes, los cuales identifiqué, y por medio del análisis cuantitativo y cualitativo establecí las condiciones de recepción literaria presentes en los alumnos, en función de ello encontré algunos elementos que el lector podría aprovechar para mejorar su comunicación literaria.

Inicié el proyecto de intervención bajo el axioma de que la sensibilidad literaria es todo esfuerzo por hacer sentir la obra literaria, sin embargo, hasta ahora y apoyado en los resultados del diagnóstico puedo definirla como: la capacidad para apreciar detenidamente y con deleite de una obra literaria. Para tal enmienda propongo una praxis literaria centrada en la participación del lector.

Recordemos que el diagnóstico identificó que existe entre los estudiantes una dificultad para establecer una comunicación literaria. Por tanto, la propuesta pone énfasis en los medios para revertir dicha problemática a través de la estructuración de un taller de sensibilidad literaria que parte de las estrategias que utiliza el “buen” lector y retoma las estrategias que impiden el establecimiento de una situación comunicativa con el texto.

Cabe mencionar que el diseño del taller consideró como elementos medulares: la práctica de las estrategias de lectura, la amplificación del repertorio literario de los alumnos y la formación de una actitud estética hacia la obra literaria. Todo esto, con el firme propósito de conducir a los estudiantes hacia el disfrute y comunicación con el texto literario; es por esto que la intervención se estructuró en tres fases:

1. Leer para divagar
2. Leer para encontrar
3. Leer para saborear

4.1 Justificación de la intervención

La comunicación literaria de los estudiantes se pretende mejorar por medio de la resignificación de sus prácticas lectoras, lo anterior con el objetivo de incrementar su sensibilidad literaria. Al comprobar que los estudiantes cuentan con

pocas habilidades para aprovechar la lectura y generar un proceso de recepción, que les permita establecer una comunicación con la obra literaria, es evidente también su desinterés por hacer de la lectura una actividad placentera.

En tal panorama, considero necesario ejercitar una praxis literaria centrada en la participación del lector, es ahí donde tendrá lugar la resignificación de la práctica lectora del estudiante. Es decir, el lector aprenderá a disfrutar un texto en la medida que movilice sus habilidades de percepción, recepción, comunicación, y amplifique sus medios para representarlo.

Dicho brevemente, el despertar del lector pondrá atención en el aumento de la frecuencia de lectura y la aplicación de las estrategias de lectura, pues el taller prioriza la atención a las actividades de percepción y comunicación, al ser las menos desarrolladas por los estudiantes. De manera puntual, el acercamiento al texto literario está en relación directa con los instrumentos que el diagnóstico sacó a luz: la radiografía del lector y el mapa literario. El primero orienta sobre las habilidades básicas para la identificación del lector con el texto, el segundo marca una ruta sensible para la comunicación con el texto literario.

En resumidas cuentas, la intervención aboga por la formación de mejores lectores a partir de un encuentro sensible con el texto. Sin embargo, la brecha para disfrutar detenidamente y con deleite un texto literario debe tomar en cuenta que:

- I. La resistencia a la lectura es natural, por tanto el rechazo o aceptación del texto literario es una decisión del lector, el docente funge como un instigador, quién tratará de transmitir habilidades para la percepción, recepción y comunicación con la obra literaria. Esto lo hará con base en la selección y práctica de la lectura acorde a los intereses literarios de los estudiantes.
- II. El estudiante deberá aprender a construir su proceso de recepción y aceptar el reto inmerso en la obra literaria: interpretar cada vez más y mejor. En ese sentido, quiero promover un acercamiento a la obra literaria por medio del disfrute, ya que si conjugamos el interés literario del estudiante y su proceso de recepción, estará en condiciones de continuar, desechar, complementar o profundizar en una lectura.

- III. El proceso de recepción literaria será una construcción acompañada por el docente, quien tratará de reorientar las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes con base en el mapa literario, que podría ayudar al estudiante a trazar su ruta de disfrute, selección, síntesis o interpretación de la obra literaria.
- IV. Por último, el lector aprenderá a expresar la huella literaria de sus lecturas mediante la elaboración de un correlato, que tendrá su centro en la divagación, el encuentro y el saboreo, que podrá expresar libre y creativamente.

En conclusión, la propuesta insiste en la importante misión de la educación, posibilitar el desarrollo y transformación del sujeto, es decir, ofrecer una gama de habilidades con las cuales el sujeto se descubra, construya y dé sentido a su existencia a partir de asimilar y practicar poco a poco la lectura sensible.

4.2 Metodología y diseño de la intervención

La intervención contempla algunos aspectos medulares en torno al desarrollo de la comprensión; sin embargo, privilegia la promoción y práctica de experiencias literarias y acercamiento a la lectura con base en la sensibilidad. De esta manera, señalo la importancia de que el lector sea quien vaya determinando su divagar, encuentro y saboreo de la obra literaria a partir de la respuesta y construcción de mapas literarios.

En consecuencia, la propuesta hace énfasis en el rescate de las pulsiones del lector: disfrute y representación. Quiero dejar claro, la propuesta aboga por la formación de mejores lectores, en nuestro diagnóstico identificamos cuatro: vasija, curioso, perspicaz y sensible, en la medida en que éstos mejoren sus habilidades para divagar, encontrar y saborear la obra literaria, la intervención verá resultados.

Llegados a este punto, admito por el momento que para el establecimiento de una situación comunicativa con el texto es importante considerar lo siguiente:

1. **Disfrutar un texto es responsabilidad del lector.** Si bien es cierto que la capacidad para disfrutar un texto es una experiencia inmersa dentro de los estudiantes, el diagnóstico lo situó en una media de 7, en una escala del 1 al 10 (lo cual es relativamente bueno); lo realmente importante es la relación

directa entre el disfrute del texto y la elaboración de un correlato, es decir, cuando se da cuenta de la experiencia de lectura. Teóricamente el correlato acompaña todo el proceso de lectura, sin embargo, nuestro análisis (figura 3.3) descubrió que el lector curioso tiene problemas para elaborar su correlato, y tanto el lector perspicaz como el sensible aprendieron a elaborarlo, no obstante falta su integración a sus prácticas de lectura habituales. Por consiguiente, si el lector integra el correlato podrá disfrutar del texto y esto será únicamente responsabilidad de él.

- 2. Las estrategias de lectura funcionan.** El diagnóstico comprobó el impacto de las estrategias de lectura, al demostrar la correlación entre las actividades de identificación, precomprensión y explicitación. Esto es fundamental, ya que nos permite confiar en que las actividades que los alumnos emplean tiene un beneficio, pero el dominio de ellas aún no se consolida, por tanto resulta esencial insistir en su aplicación a través de la radiografía y el mapa literario. La primera concentra las habilidades básicas que los estudiantes ponen de manifiesto para la apropiación del texto literario, y el segundo la complementa al incluir las estrategias que los estudiantes no se esfuerzan por emplear o utilizan pocas veces.
- 3. Actitud estética como vehículo de identificación.** Las estrategias de lectura a partir de la correlación de variables demostraron la manera en que el lector está organizando su proceso de recepción de la obra literaria, dentro del cual, las dos habilidades más usadas fueron: la identificación asociativa y la identificación estética. Habilidades que permiten indicar que el estudiante no sólo está recibiendo la información, sino que es capaz de hacerlo mediante un actitud estética que lo coloca en una situación de empatía o reconocimiento de roles de los personajes de la obra literaria, bajo esta línea podemos indicar que antes de la percepción o la comunicación literaria, al lector le interesa mantener una actitud estética frente al texto.
- 4. Repertorio literario.** Si el lector no tiene los conocimientos previos en el manejo del texto literario es poco probable que pueda configurar un canal de comunicación con el texto, por tanto es importante rescatar la experiencia del lector en cuanto a sus lecturas, tipos de textos literarios y la forma de

aproximación en ello, también si reconoce algunas de las características primordiales de la literatura: forma y contenido. Esto fue evidente en nuestro diagnóstico en el cual se identificó la poca o nula utilización del manejo de perspectivas, actualización de las expectativas y mínimo esfuerzo para representarse el texto.

- 5. Historia del lector.** El hecho de centrar la experiencia sensible de la literatura en el lector conlleva contemplar la historia de éste, y no necesariamente atendiendo en primera a sus lecturas significativas, sino primordialmente a su praxis cotidiana, ya que ahí se encuentra presente una de las primeras visiones del mundo, con base en ella el lector podrá aceptar o rechazar las representaciones del orbe que promueven los textos literarios, las cuales podrán incidir y orientar su praxis. En cuanto a los aspectos relacionados con el lector nuestro diagnóstico identificó algunas de las recomendaciones literarias hacia los alumnos, de las cuales pocas son las que se leyeron, por otro lado se reconocieron los temas de interés literario, las obras significativas y también descubrimos que el acceso a la lectura significativa no es una constante en los alumnos.

A tenor de lo antes mencionado y con el objetivo de favorecer la comunicación literaria, propongo una metodología sensible centrada en la participación del lector, que resignifique las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes, en función de disfrutar el texto, despertar al lector y representar creativamente; ello supone entender la lectura como:

- 1) Divagación.** Formar parte del texto literario, en primera instancia requiere un lector capaz de recorrer diferentes partes del texto, sin el orden o disposición regular, de manera que abandone su práctica mecánica de la lectura y haga de la curiosidad su camino de búsqueda o detenimiento.

En consecuencia, las habilidades que los estudiantes practicarán, en lo concerniente a la percepción son: recopilar, escuchar y elegir; en cuanto a la recepción: contar, escribir y leer; y por último, en la comunicación: modificar, reescribir y compartir.

¡Píntame una historia! Es la secuencia didáctica que auxiliará el proceso de leer para divagar. El producto importante será la elaboración de una brújula literaria

(el camino de búsqueda y detenimiento que el estudiante quiere realizar en la novela o cuento). Para ello trabajarán con dos mapas literarios (anexo 13 y 14), el primero centrado en el capítulo XXI de la novela *El principito* de Antoine de Saint-Exupéry, y el segundo basado en el cuento: “Uno no sabe” de Mónica Lavín. En dicha fase se recuperaron los intereses literarios de los estudiantes: amor y misterio, respectivamente.

2) Encuentro. El acto de coincidir con la obra literaria requiere un lector capaz de discurrir y aceptar el texto, en dichos términos demanda trazar una ruta de asimilación u oposición (mapa literario).

Por consiguiente, en torno a la percepción requiere consolidarse el proceso de leer, reflexionar y sentir; la recepción debe favorecer la identificación estética del lector por medio de la asociación, admiración y simpatía; por último, con respecto a la comunicación es necesario desarrollar la imaginación, complemento y mejoría del texto literario.

La secuencia didáctica encargada de leer para encontrar es: *En un lugar de vaqueros, de cuyo nombre no quiero acordarme*. El producto importante es la elaboración de una crónica en función de la ruta de asimilación y oposición del lector, determinada por su mapa literario. Tendrá la oportunidad de trabajar con tres mapas literarios, el primero sobre una historia de vaqueros (anexo 15), el segundo diseñado para el encuentro con un fragmento de la novela *El curioso impertinente* de Miguel de Cervantes Saavedra (anexo 16), y el tercero para leer “El espejo” de Amparo Dávila (anexo 17). Cabe mencionar, que en esta etapa los textos guardan relación con el tema del amor y el misterio, respectivamente.

3) Saboreo. El transitar hacia el aprecio detenido y con deleite del texto literario implica un lector capaz de representar su camino de disfrute. El objetivo esencial es aprender a generar un correlato tomando en cuenta los estímulos que el texto ha generado en los estudiantes, dicha enmienda se materializará con base en la secuencia didáctica: *El gran hermano...*, que recupera la lectura de los primeros tres capítulos de la novela *1984* de George Orwell (anexo 18, 19 y 20). Los productos finales son: crónica, diario o expediente lector.

En ese sentido, los estudiantes apreciarán detenidamente y con deleite, inicialmente, mediante las siguientes habilidades: leer, predecir y comprobar; involucrarse, explicar e integrar; y suponer, inferir y valorar.

Hasta el momento, con las fases anteriores resulta claro que la intervención pugna por un resquebrajamiento de la práctica mecánica de la lectura, en contraposición a una apreciación detenida y con deleite del texto literario. De ahí la importancia de ejercitar habilidades de percepción, recepción y comunicación de ideas mediante el apoyo de la brújula y el mapa literario. Con dichos dispositivos el estudiante podrá imitarlos y en función de sus necesidades elaborará los propios.

Con la intención de incentivar la práctica de la lectura nuestra propuesta aboga por un docente y estudiante que reivindicar y persuaden sobre el encuentro sensible con la literatura, es decir un vaivén entre la divagación, el encuentro y el saboreo. En la medida que dichas realidades saturan el ambiente de la clase de Literatura, ésta se convertirá en un laboratorio de sensaciones.

En resumen, el diseño de la intervención tuvo el siguiente desarrollo:

Fase 1. Identificación de la problemática. A partir del instrumento de experiencias lecto-literarias fue posible ubicar las causas y los efectos entorno de la lectura de los estudiantes de bachillerato (anexo 10)

Fase 2. Desarrollo de objetivos. Al tener clara la relación de variables que influyen de manera positiva y negativa en la lectura, fue posible especificar los objetivos de la propuesta, para que de verdad respondan a la erradicación o disminución de la problemática (anexo 11).

Fase 3. Elaboración de la propuesta. La propuesta considera la necesidad de establecer una praxis literaria con base en la divagación, encuentro y saboreo, apoyada en el horizonte del lector, sus estrategias de lectura y su sensibilidad literaria, que permitan la percepción, recepción y comunicación con la obra literaria, que cada vez los acerque al disfrute.

Fase 4: Aplicación de la propuesta

Fase 5: Evaluación de la propuesta

Fase 6¹: Mejoramiento de la propuesta

¹ Las fases 4, 5 y 6 serán *a posteriori* de la entrega de la tesis

4.3 Objetivos y contenidos de la intervención

El problema. Dificultad, en los estudiantes, para establecer una situación comunicativa con el texto literario.

Las causas: Debido a la poca frecuencia de lectura, en la que prevalece la académica sobre la libre. Por otro lado, los estudiantes conviven con sus problemas de lectura: poco interés o atención en el texto; mala comprensión y dificultades con el vocabulario del texto; que son consecuencia de un proceso de recepción literaria inconcluso, que les impide recrear o problematizar lo que el texto les ha dejado.

Los efectos: Mínimo aprovechamiento de la lectura obligada, casi nulo tiempo de lectura libre, poco interés en la lectura; la aplicación de estrategias de lectura es una práctica poco asidua entre los estudiantes: las actividades de precomprensión son las “más utilizadas”, al emplearlas algunas veces; en cambio en las actividades de identificación y explicitación los alumnos no demuestran, en general, que las aplican en su práctica literaria.

Objetivo principal. Desarrollar la sensibilidad literaria en estudiantes de Bachillerato Tecnológico a través del diseño de un taller que promueva una praxis literaria centrada en la participación del lector, de manera que los estudiantes, paulatinamente, vayan resignificando sus prácticas de lectura y escritura; y tengan mayor posibilidad de disfrutar un texto.

Objetivos específicos. Orientar al lector hacia el disfrute del texto literario en función de la activación, cada vez mayor, del repertorio literario, su praxis cotidiana y las estrategias de lectura que puedan conducirlo a una experiencia sensible y transformadora de la literatura.

Contenidos de intervención. Los contenidos parten de los postulados esenciales de la sensibilidad literaria, en donde para el establecimiento de la comunicación literaria: interactividad de obra y lector, el receptor tiene la enmienda de construir su proceso de recepción a partir de la inmersión en la estructura artística y estética de la obra. Cabe mencionar, que la selección de estrategias está en relación con el mapa literario identificado en el diagnóstico, o sea la ruta que puede seguir el lector para desarrollar la sensibilidad literaria. Por tanto, se proponen el trabajo de las siguientes estrategias de lectura para cada fase:

- I. Leer para divagar:
 - a. Identificación de la organización
 - b. Conciencia de las perspectivas
 - c. Identificación simpatética
 - d. Identificación asociativa
 - e. Lectura profunda
 - f. Experiencia literaria

- II. Leer para encontrar:
 - a. Conciencia de la voz narrativa
 - b. Elaborar expectativas
 - c. Actualizar sus expectativas
 - d. Construcción de su horizonte de expectativas
 - e. Identificación simpatética
 - f. Elaboración de su correlato

- III. Leer para saborear:
 - a. Identificación del repertorio literario
 - b. Actualización de expectativas
 - c. Horizonte de expectativas del lector
 - d. Horizonte de expectativas de la obra literaria
 - e. Elaboración del correlato
 - f. Representación literaria

4.4 Destinatarios, organización, desarrollo y seguimiento

Destinatarios. Estudiantes del Bachillerato Tecnológico, en el Nivel medio superior, específicamente los alumnos de 2°, 4° y 6° semestre.

Al ser conscientes de la estructura y características de centro educativo a partir del cual se diseñó la intervención, el taller contempla que los estudiantes del Bachillerato Tecnológico reciben una preparación en el área de lengua y literatura en el primer y segundo semestre por medio de las materias de Lectura Expresión Oral y Escrita (LEOyE) I y II.; en 5° y 6° semestre los alumnos del área de humanidades tiene acceso a las asignaturas de Literatura I y II.

Por tanto, son dos opciones que contempla la propuesta para que la intervención sea factible, en ambas el tiempo destinado sería de 50 minutos. La primera sería ofrecerse como un taller complementario, ya que el Bachillerato ofrece talleres extra a sus alumnos con el objetivo de favorecer el desarrollo de

competencias disciplinares y genéricas de plan de estudios del nivel medio superior. La segunda opción, es que el taller sirva de complemento para la asignatura de LEOyE I, de esta manera el desarrollo de las competencias comunicativas se vería enriquecido, y los estudiantes tendrían oportunidad de mejorar su proceso de recepción ante los textos.

En consecuencia, se ha establecido una duración de 12 sesiones, considerando un tiempo de 50 minutos, así su aplicación en un semestre no tendría complicaciones. Ya que de otra manera, la intervención podría tener mayores complicaciones. La propuesta ha contemplado una hora a la semana, y quiere adaptarse a las necesidades prácticas de la clase de LEOyE I o II, pues en ambas asignaturas la lectura literaria juega un papel decisivo, pues al formar parte del nivel medio superior, quizá sea su último contacto con la literatura.

El objetivo que se estableció dejó clara la instauración de un taller literario, en el cual se pugna por el establecimiento de una praxis literaria sensible, en la cual exista una triangulación y conexión equitativa en primera instancia entre docente, lector y literatura. El objetivo es que durante el proceso del taller, el lector descubra elementos que le permitan construir caminos de acceso a la obra literaria, es decir, sea consciente de la importancia de su vinculación

El hecho de realizar un diagnóstico que nos permitió la clasificación de los tipos de lector, a través de la identificación de las estrategias que los lectores activan en su proceso de recepción ilustró de manera clara los problemas de recepción de cada tipo de lector (figura 3).

Hasta el momento hemos enunciado que se identificó en los estudiantes un alto grado de dificultad para el establecimiento de una situación comunicativa hacia el texto literario; debido, esencialmente, a la falta de conexiones ante los estímulos del texto. Ya que el lector a pesar de que pueda realizar hipótesis de lectura, inferencias, representaciones o tenga acceso a una lectura significativa, dichas habilidades no terminan por repercutir ni en una mejor calidad de la lectura, en el placer de leer o en formar parte de la experiencia sensible del lector en su encuentro comunicativo con el texto.

Ante dicho escenario y recuperando la identificación de los problemas y habilidades del proceso de recepción literaria (figura 3) de cada uno de los tipos de

lector (vasija, curioso, perspicaz), tratamos de consolidar una organización de la intervención que promueva los proceso de comunicación literaria entre lector y autor a través de la consolidación de un lector sensible. Ello con la orientación de las siguientes metas:

1. Etapa 1: *Leer para divagar*: optimizar su manera de hablar, escribir o pensar sobre el texto literario por medio de la recopilación, audición y selección de lecturas; contar, escribir y leer historias; o modificar, re-escribir y representar historias.
2. Etapa 2: *Leer para encontrar*: trazar una ruta dentro del texto literario en función de leer, reflexionar y sentir; admirar, sentir o asociar; e imaginar, complementar y mejorar la obra literaria.
3. Etapa 3: *Leer para saborear*: apreciar detenidamente y con deleite la obra literaria con base en leer, predecir y comprobar; involucrarse, explicar e integrar; y modificar, re-escribir y compartir.

Cronograma y recursos. El taller está planeado para ser aplicado en 12 sesiones, una por semana, con una duración de 1 hora por sesión. Ya que el taller está planeado para ser efectuado durante un semestre, de esta manera a continuación se presenta la información que especifica los recursos necesarios para cada una de las sesiones:

Recursos Sesión	Físicos	Apoyo literario (docente)
1	<ul style="list-style-type: none"> • Libreta • Pizarrón • Plumones • Borrador 	
2	<ul style="list-style-type: none"> • Fotocopias del capítulo XXI de <i>El Principito</i> de Antoine de Saint-Exupéry. 	<ul style="list-style-type: none"> • Brújula literaria del capítulo XXI del <i>Principito</i>.
3	<ul style="list-style-type: none"> • Fotocopias de “Uno no sabe” de Mónica Lavín 	<ul style="list-style-type: none"> • Brújula literaria del cuento de Mónica Lavín.
4	<ul style="list-style-type: none"> • Fotocopias del capítulo X de <i>El Principito</i>. 	

	<ul style="list-style-type: none"> • Lista de cotejo para la revisión de un mapa literario. 	
5	<ul style="list-style-type: none"> • Libreta • Pizarrón • Plumones • Borrador • Teléfono celular 	<ul style="list-style-type: none"> • Mapa literario para: <i>En un lugar de vaqueros, cuyo nombre no recuerdo...</i>
6	<ul style="list-style-type: none"> • Fotocopias del fragmento de la novela <i>El curioso impertinente</i> de Miguel de Cervantes Saavedra. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mapa literario de la novela corta de Cervantes
7	<ul style="list-style-type: none"> • Fotocopias de "El espejo" de Amparo Dávila. • Libreta 	<ul style="list-style-type: none"> • Mapa literario del cuento de Amparo Dávila.
8	<ul style="list-style-type: none"> • Crónicas literarias sobre el cuento de Amparo Dávila • Lista de cotejo para la coevaluación de una crónica literaria. 	
9	<ul style="list-style-type: none"> • Primer capítulo de <i>1984</i> de George Orwell • Libreta 	<ul style="list-style-type: none"> • Mapa literario de la novela de Orwell
10	<ul style="list-style-type: none"> • Segundo capítulo de <i>1984</i> de George Orwell • Libreta 	<ul style="list-style-type: none"> • Mapa literario de la novela de Orwell
11	<ul style="list-style-type: none"> • Tercer capítulo de <i>1984</i> de George Orwell • Libreta 	<ul style="list-style-type: none"> • Mapa literario de la novela de Orwell
12	<ul style="list-style-type: none"> • Libreta 	

4.5 Plan didáctico

Leer para divagar		
Objetivo: abandonar la práctica mecánica de la lectura y hacer de la curiosidad el camino de búsqueda o detenimiento cuando el lector recorra las diferentes partes del texto.		
Título de la secuencia: ¡ <i>Píntame una historia!</i>		Etapas: Leer para divagar
Meta: optimizar su manera de hablar, escribir o pensar sobre el texto literario por medio de la recopilación, audición y selección de lecturas; contar, escribir y leer historias; o modificar, re-escribir y representar historias.	Sesión: 1-4	Duración: 240 minutos
Estrategia: Aprendizaje colaborativo		
Operacionalización	Secuencia de aprendizaje	Técnica
Deducir Inducir	<p>I. Descubrimiento:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La sesión comenzará con una lluvia de ideas acerca de las características de los relatos de la tradición oral: mitos, leyendas. Se cuestionará a los estudiantes ¿cuál es su semejanza con el cuento o la novela? 2. Con la lluvia de ideas el docente tratará de conducir a que los alumnos puedan identificar los elementos clave al contar una historia: estructura, narración, lenguaje, acciones, personajes, espacio, tiempo, etcétera, los cuales se irán anotando en el pizarrón. <p>II. Integración:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Después de que los estudiantes identificaron las características importantes de una historia, ahora construirán un relato con base en títulos de canciones. Nota: el título de las canciones no podrá ser modificado, sólo podrán adaptarse los artículos o adverbios para concordar con la oración antecesora. 2. Los alumnos leerán sus historias y el profesor hará la observación de notar cómo es narrada la historia (primera persona, segunda persona o tercera persona; si el narrador está dentro de la historia o fuera de ella; si es sólo testigo de los hechos o sabe todo de los personajes). 3. Los equipos intercambian sus historias para identificar si la historia de sus compañeros cumple con la secuencia narrativa: <ol style="list-style-type: none"> a. Inicio: presentación de los personajes en un espacio-tiempo b. Desarrollo: desenvolvimiento de los personajes. c. Nudo: el conflicto que sostendrá el interés de la trama d. Clímax: el momento más interesante de la historia, relacionado con el nudo e. Desenlace: la resolución del conflicto. 	<p>Lluvia de ideas</p> <p>Juego de simulación</p> <p>Lectura robada</p>

	<p>4. El profesor hará referencia al título del bloque y tratará algunos aspectos sobre la relevancia del <i>Principito</i>. Repartirá el material de lectura [capítulo XXI, de la novela] y pondrá énfasis en que los estudiantes disfruten la lectura.</p> <p>5. Los estudiantes realizan la lectura en voz alta por medio de la técnica de lectura robada.</p> <p>6. Al terminar la lectura el profesor reparte la brújula literaria a completar sobre el texto. Los estudiantes la resuelven y al final comparten sus resultados e indican cuáles fueron las actividades más difíciles de resolver y porqué.</p> <p>7. Ahora los estudiantes leerán de manera individual el cuento <i>Uno no sabe</i> de Mónica Lavín, apoyados de la brújula literaria del texto, intentarán aplicar las estrategias de lectura para hablar, escribir y pensar mejor sobre el texto.</p> <p>8. El profesor modula la discusión sobre el texto a partir de preguntas en forma aleatoria hacia los alumnos y trata de que los estudiantes compartan sus dificultades y descubrimientos en torno al cuento.</p> <p>IV. Evaluación:</p> <p>1. Los leerán el capítulo X del <i>Principito</i> y elaborarán un mapa literario que presente:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Secuencia narrativa: inicio, desarrollo y fin b. Identificación del tema c. Personajes: personalidad, identificación con ellos y mensaje. d. Selección de tres fragmentos del texto y la justificación de la relación con su vida <p>2. El docente presentará a los estudiantes la lista de cotejo con la que autoevaluarán su brújula literaria, los estudiantes releen su brújula y se autoevalúan</p> <p>3. Los estudiantes comparten sus mapas literarios y comentan los aspectos con los cuáles pudieron identificarse con el texto.</p> <p>V. Remediación:</p> <p>1. El docente sugerirá que los alumnos lean un capítulo al azar del <i>Principito</i> y traten de elaborar un mapa literario centrado en los aspectos que ignoraron en la actividad anterior.</p>	<p>Lectura guiada</p> <p>Brújula literaria</p>
--	--	--

Leer para encontrar		
Objetivo: aprender a trazar una ruta de asimilación u oposición para que el lector sea capaz de aceptar o discurrir entorno a la obra literaria.		
En un lugar de vaqueros, de cuyo nombre no quiero acordarme...		
Meta: encontrar un mapa literario que le permita al estudiante leer, reflexionar o sentir; admirar, sentir o asociar; e imaginar, complementar o mejorar la obra literaria.	Sesión: 5-8	Duración: 240 minutos
Estrategia: aprendizaje colaborativo		
Operacionalización	Secuencia de aprendizaje	Técnica
Deducir Inducir Dialectizar	<p>I. Descubrimiento:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La sesión comenzará con breves comentarios sobre el ejercicio de remediación, luego el profesor preguntará los elementos básicos para la integración de una historia y cuestionará a los estudiantes el por qué les agradan las películas de Avenger o súper héroes, se anotarán las respuestas más relevantes en el pizarrón. 2. El docente tratará de que los estudiantes descubran las características del héroe y cómo la construcción de éste permite que nos identifiquemos con ellos. <p>II. Integración:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Los estudiantes participarán en la creación de una historia colectiva en función del título: <i>En un lugar de vaqueros, de cuyo nombre no quiero acordarme...</i> 2. La participación de cada estudiante será complementar lo dicho por el compañero anterior, vigilando que sea coherente. 3. El profesor pedirá ocho voluntarios para que hagan el registro auditivo de la actividad. Una vez terminada la participación de todo el grupo, se integrarán equipos a partir de los estudiantes que grabaron la actividad. 4. Ahora los equipos deberán realizar la transcripción de la historia poniendo cuidado que se respeten las siguientes condiciones: <ol style="list-style-type: none"> a. Título creativo b. Secuencia narrativa: inicio, desarrollo, nudo, clímax y desenlace. c. Personajes: por lo menos tres, que sea evidente su personalidad y cambio exista un cambio en ésta. d. Espacio: mínimo dos, con los suficientes elementos para que el lector los imagine, uno deberá ser exterior y el otro interior. e. Narrador: la historia debe ser contada por un narrador omnisciente. 5. Los estudiantes intercambiarán historias y analizarán la historia a partir de completar la brújula literaria 6. El profesor repartirá el material de trabajo [fragmento de la novela <i>El curioso impertinente</i> de 	<p>Cuestionamiento directo</p> <p>Juego de roles, simulación</p> <p>Lectura guiada</p>

	<p>Miguel de Cervantes Saavedra y su respectiva brújula literaria].</p> <p>7. Los estudiantes leerán la novela en silencio o voz baja, y luego completarán su brújula literaria. Al finalizar la actividad el docente elegirá qué alumnos compartirán alguna parte de su brújula, además indicarán cómo encontraron la respuesta en el texto.</p> <p>8. El profesor cerrará la sesión preguntando qué diferencias y dificultades encuentran entre la brújula literaria utilizada para la novela de Cervantes, y la utilizada para la lectura del <i>Principito</i>.</p> <p>III. Evaluación:</p> <p>1. El profesor repartirá el material de lectura: “El espejo” de Amparo Dávila, bajo la técnica de lectura robada los alumnos leerán el texto y completarán la brújula literaria, proporcionada por el profesor.</p> <p>2. Los estudiantes con base en su brújula elaborarán una crónica literaria, que manifieste su proceso de identificación y apropiación del texto literario.</p> <p>3. Los estudiantes intercambiarán sus crónicas y coevaluarán el trabajo de su compañero mediante una lista de cotejo, diseñada por el profesor.</p> <p>IV. Remediación:</p> <p>1. El docente sugerirá a los estudiantes revisar qué aspectos omitieron en la redacción de su crónica y recomendará leer: “El desayuno” de Amparo Dávila para escribir una crónica con base en cómo fueron cambiando sus expectativas y sus emociones sobre el sueño de Carmen.</p>	<p>Crónica literaria</p> <p>Lectura libre</p>
--	--	---

Leer para saborear		
Objetivo: aprender a elaborar un correlato con base en los estímulos del texto, que sea testigo del aprecio detenido y con deleite de la obra literaria.		
El gran hermano...		
Meta: apreciar detenidamente y con deleite la obra literaria con base en leer, predecir y comprobar; involucrarse, explicar e integrar; y modificar, re-escribir y compartir.	Sesión: 9-12	Duración: 240 minutos
Estrategia: narrativa		
Operacionalización	Secuencia de aprendizaje	Técnica
Deducir Inducir Dialectizar	<p>I. Descubrimiento:</p> <p>1. El profesor comenzará la clase a partir de la pregunta: ¿por qué disfrutamos las películas de Ciencia-ficción?</p> <p>2. El docente tratará de vincular el desarrollo de las estrategias de lectura de los estudiantes, al cuestionar: si quisiera disfrutar un texto literario de Ciencia-ficción, ¿qué estrategias de lectura me ayudarían?</p>	Cuestionamiento directo

	<p>3. Los estudiantes configuran un mapa literario para el disfrute de la Ciencia-ficción.</p> <p>II. Integración:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El profesor reparte la brújula literaria para la lectura del primer capítulo de <i>1984</i> de George Orwell y pide a los estudiantes contrastarla con su mapa. 2. Los estudiantes deciden si completarán su mapa, la brújula del profesor o generan un nuevo mapa a partir de los dos. 3. Los alumnos harán en silencio o voz baja la lectura de la novela e irán completando el mapa o la brújula literaria. 4. El profesor inicia la sesión con la pregunta: ¿el mapa o brújula literaria que completé me ayudó a disfrutar del texto?, ¿por qué? 5. El docente entrega la brújula literaria para la lectura del capítulo dos. 6. Los estudiantes convierten la brújula en su mapa literario al complementar los aspectos que ésta no integró y que a ellos les ayudó a disfrutar el primer capítulo de la novela. 7. Los alumnos realizan en voz baja o en silencio la lectura del segundo capítulo de la novela de Orwell y completan su mapa o la brújula literaria. 8. El docente inicia la sesión cuestionando ¿qué cambios hubo entre el primer capítulo y el segundo?, ¿cuál de ellos disfrutaste más?, ¿por qué? 9. El profesor pide a los alumnos que elaboren un mapa literario, que pueda ayudarlos a disfrutar del tercer capítulo, en función de la brújula literaria. 10. Los estudiantes realizan la lectura en voz baja o en silencio y resuelven su mapa o brújula literaria. <p>III. Evaluación</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El profesor pedirá a los estudiantes que con base en sus mapas o brújulas literarias elaboren un diario de lectura, que describa con detalle la manera en que disfrutaron o rechazaron la lectura. 2. Los estudiantes intercambiarán sus diarios de lectura, para contrastar las representaciones que hicieron sus compañeros. 3. El docente cuestiona a sus estudiantes sobre sus descubrimientos, aprendizajes y percepción de la literatura a partir del taller. <p>IV. Remediación:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El docente invitará a los estudiantes a continuar con la lectura de la novela de 	<p>Lectura guiada</p> <p>Diario de lectura</p>
--	---	--

	Georges Orwell y en la medida de sus avances puedan explicitar su mapa literario.	
--	---	--

Conclusiones

Hasta ahora he intentado exponer una alternativa para el desarrollo de la sensibilidad literaria, inicialmente cobijada en el axioma de encontrar la manera de hacer sentir la obra literaria en los estudiantes. De esta manera, es preciso reflexionar con base en las preguntas de investigación y los objetivos:

I. ¿Qué factores hacen de la lectura una actividad sensible?

El diagnóstico realizado fue esencial para establecer el capital cultural y literario que permite a los estudiantes identificarse y asimilar el texto literario. Dentro de los factores, descubrí que:

- **Las estrategias de lectura** tienen un impacto positivo, pues existe una correlación entre las actividades de percepción, recepción, y comunicación, en las que a mayor empleo de una, mayor la otra. Por tanto, la dinámica de la clase de Literatura o el abordaje del texto literario debería considerar la impronta de estrategias como el andamiaje del estudiante para favorecer sus procesos de comprensión y sensibilidad.
- **La escolaridad de los padres** tiene una influencia en la aplicación de las estrategias de lectura, dado que la mayor escolaridad de los progenitores, los estudiantes aplican más actividades de percepción, recepción y comunicación. Ante una “determinación” por las condiciones sociales, el aula se vuelve el espacio ideal para la lectura y aplicación de las estrategias de lectura, dado que si la lectura se deja como actividad extra clase podría no realizarse.
- **Las actividades de recepción** son las más empleadas por los estudiantes durante la lectura obligatoria. Es claro que el alumno intenta identificarse con el texto, sin embargo requiere fortalecer sus estrategias de percepción y comunicación para que su recepción y comunicación con la obra literaria puedan germinar.
- **Disfrutar de la obra literaria:** es una habilidad que los estudiantes aseguran poseer, sin embargo, sólo está correlacionada con la elaboración del correlato lector, es decir, en la medida en que el estudiante se vuelve un coautor de la obra literaria el disfrute del texto es mayor. De esta manera, la práctica literaria en el salón de clases no sólo debería insistir en la aplicación y progreso de las

estrategias de lectura, sino encausarlas para que el estudiante de cuenta de las perturbaciones que le ha provocado el texto.

- **Los intereses literario:** entre los género predilectos de los estudiantes figuraron la novela y la literatura juvenil, por otro lado entre los tema de lectura, los estudiantes prefieren leer obrar en donde el amor sea el tema principal; además en segundo lugar aparecieron tres tema: la ciencia-ficción, el misterio y la aventura. De ahí que la aceptación de la literatura tendrá mejor acogida entre los estudiantes si recupera dichos temas.
- **Elaboración de un correlato:** al comprobar el impacto de las estrategias de lectura, su dependencia con el contexto sociocultural de los padres y el uso específicamente de las actividades de precomprensión durante la lectura obligatoria reconocí en el alumno sensibilidad literaria, dado que la premisa inicial entendió a la sensibilidad literaria como un esfuerzo por hacer sentir la obra literaria, en consecuencia los estudiantes mostraban cierto grado de ella al contar con una actitud estética hacia el texto determinada por su interés en la identificación simpatética o asociativa hacia los personajes de la obra literaria, o su habilidad para determinar el tema y la trama del texto y en algunos casos lograban constituir su horizonte de expectativas. No obstante, la posibilidad de disfrutar un texto está ceñida a la habilidad que el estudiante posea para elaborar su correlato de la obra literaria.

II. ¿Qué es la sensibilidad literaria?

A tenor de la aplicación de las estrategias de lectura empleadas por los estudiantes defino a la sensibilidad literaria como la capacidad para apreciar detenidamente y con deleite la obra literaria. Dicha enmienda requiere la instauración de una praxis literaria centrada en el lector, lo que implica:

- a) **Disfrutar del texto:** si el correlato del lector ayuda en el disfrute del texto, la propuesta consideró importante fortalecer las habilidades del lector; con base en aprovechar su repertorio literario: gusto por la novela; interés en el amor, la ciencia-ficción, el misterio y la aventura, y promover las habilidades básicas del lector: identificación de la organización del texto, conciencia de las

perspectivas de la obra literaria, identificarse simpatética y asociativamente con los personajes, experimentar la literatura y leer con profundidad.

- b) **Despertar al lector:** es decir, considero indispensable que al leer se apliquen actividades para la percepción, recepción y comunicación con la obra literaria, pues el proceso lector en la mayoría de los estudiantes está en una fase de recepción y sólo una pequeña parte logra comunicarse con la obra literaria, por tanto gran parte de ellos experimenta dificultades para establecer una situación comunicativa con el texto. En consecuencia el aprecio detenido y con deleite lo harán con base en el reconocimiento de la composición artística de la obra (percepción) y una actitud estética de asociación o simpatía (recepción).
- c) **Representar la obra literaria:** si lector y texto convergen producto de una relación dialéctica, la atención se carga hacia el texto literario, por tanto es necesario que el lector construya su proceso de entendimiento del texto, con base en la representación de él, es decir, producto de un correlato a partir de las perspectivas, expectativas, recuerdos y síntesis en su proceso de lectura. Para el cual será necesario el repertorio, o sea las convenciones y procedimientos de la obra literaria. Las convenciones son los conocimientos previos que el texto encapsula; de manera específica se refiere a las normas sociales, históricas, literarias, es decir, al contexto socio-cultural en el que el texto se ha dado a luz. Con la asimilación del repertorio, el lector, en su regreso al texto puede acceder a la parte constitutiva del texto porque cuenta ya con una aproximación al código de la obra, por lo cual la comunicación tiene mejores condiciones para fluir.

En resumen, admito la necesidad de aprovechar la sensibilidad literaria para el deleite y aprecio paulatino de la literatura. Además, ante los avatares de la lectura en la escuela, la generación de alternativas para la gestación de lectores en el aula debe dirigirse hacia una mentalidad de trabajo con el texto, en donde el pensamiento sea alimentado a partir del placer estético y el enriquecimiento cultural que brinda la lectura. Por tanto, al proponer la construcción de un lector activo en el aula insisto en la lectura como un proceso interactivo; en donde leer, a partir del aprecio

detenido y con deleite, paulatinamente desemboque en un diálogo transformativo para el lector.

III. ¿Cómo desarrollar la sensibilidad literaria?

Cuando identifiqué el esquema lector de los estudiantes, es decir, el compendio de las estrategias de lectura correlacionadas fue evidente la existencia de seis habilidades que permitían al lector asimilar el texto, al clasificarlas en actividades de percepción, recepción y comunicación (en función de las categorías establecidas por Jauss: *poiesis*, *aisthesis* y *catarsis*) obtuve una radiografía del lector. Sin embargo, el objetivo del diagnóstico iba más allá: identificar los problemas de recepción literaria de los estudiantes. Lo que surgió de una observación detenida del comportamiento de las estrategias de lectura y su frecuencia de aplicación, en donde codifiqué cuatro tipos de lector: vasija, curioso, perspicaz y sensible.

El hecho de contrastar el aprendizaje y el dominio de las estrategias de cada uno de los lectores con la aplicación esporádica o nula evidenció un mapa literario, o sea la ruta que generalmente recorren con respecto a su grado de sensibilidad. Dicho material puede ser utilizado tanto por el docente o los estudiantes al momento de iniciar una lectura, al realizar una pausa, mientras se lee o cuando se termina una lectura literaria con el objetivo de ayudar en la elaboración del correlato lector. De esta manera, el lector participa del vaivén de la literatura: percepción, recepción y comunicación.

El desarrollo de la sensibilidad literaria implica que el lector a partir de la utilización eficiente de las estrategias de lectura podrá apreciar detenidamente y con deleite la obra literaria al instaurar en su praxis literaria:

1. El disfrute del texto literario como su principal objetivo de la lectura
2. Despertar su curiosidad y actitud estética frente al texto
3. Acrecentar su sensibilidad literaria a partir de la conciencia de las pasiones detonadas por la obra literaria.

En síntesis, el desarrollo de sensibilidad literaria pugna por el regreso al principio, es decir como docentes en el área de Lengua y Literatura es importante recordar nuestros encuentros significativos con el lenguaje por medio del texto literario, si bien nuestra labor persigue el objetivo de contribuir a la formación de la competencia literaria es importante recuperar el horizonte y transformación que

provee la Literatura. Así en lugar de enunciar obras clásicas, autores, temas o personajes icónicos de la historia de la Literatura, es momento de transitar a una experiencia literaria que se construya por medio del placer, los suspiros por el lenguaje, la risa de complicidad o ironía, e ir siempre un paso adelante del narrador y personajes; en tal caso requerimos medidores para la recreación mental, semántica y significativa de las obras literarias.

Por último, el espacio de la clase de Literatura reclama: la desacralización de ésta, una pugna por una rescate del lector, es decir, promover en el sistema educativo las habilidades para que el estudiante pueda problematizar, sentir y participar en el texto literario, que le posibiliten el construir y deconstruir para germinar como ente consciente y social; y, un docente facilitador de identificaciones, emociones, juicios y sobre todo de la huella significativa de una obra al haber sido leída, releída o reflexionada.

Aunado a esto, es de vital importancia nunca perder de vista que incentivar una sensibilidad literaria implica recuperar el valor del lenguaje tanto en la escuela como en la sociedad, pues ante su decremento es difícil sorprendernos con el significado, utilización y armonía de las palabras porque no las entendemos o no existe conciencia de su impronta.

PROPUESTA PARA DESARROLLAR LA SENSIBILIDAD LITERARIA

Bibliografía:

- Ardonio, J. (1981). La intervención: ¿Imaginario del cambio o cambio de lo imaginario? . En E. Guatarri, *La intervención institucional*. México: Folios.
- Alcaraz, S. N., Caparrós, Vida, R. M., Beltrán, D. R., & Rodríguez, S. A. (2011). ¿ Evalúa PISA la competencia lectora? Pp. 577–599. Recuperado de: <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-360-130>
- Baquero, M (1953). La educación de la sensibilidad literaria. En *Revista Educación*. Madrid: Ministerio de la Educación Nacional. Año II, vol. IV, núm. 9. Pp. 1-5.
- Borràs, C. L. (2004). De la estética de la recepción a la estética de la interactividad: Notas para una hermenéutica de la lectura hipertextual. *Arte Y Nuevas Tecnologías : X Congreso de La Asociación Española de Semiótica*, 272–287. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=940299>
- Cabanellas, I., & Eslava, C. (2007). El nacimiento del sentido estético. En M. J. Agra, M. Balada, M. Batle, I. Cabanellas, & C. Eslava, *La educación artística en la escuela*. Páginas: 27-34. Barcelona: Graó.
- Capdevila, P. (2007). Historicidad y estructura de la experiencia estética. Una propuesta desde Hans-Robert Jaus. *Revista de Filosofia*, pp. 127–144. Recuperado de: <http://revistas.um.es/daimon/article/viewFile/95961/92221>
- Castillo, L. (2012). De los programas de Fomento a la lectura en México. *Revista Digital de Gestión Cultural*, 3–24. Recuperado de: <http://gestioncultural.org.mx/revista/04/A2-N4-Castillo.pdf>
- Castro, P. D. (2013). Prueba PISA 2009. La competencia lectora una explicación didáctica sobre las posibles causas del bajo nivel de desempeño de los estudiantes mexicanos en la subescala de integrar e interpretar. *Tendencias Pedagógicas*, 199–214. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2033>
- Cervantes, M. de (2004). *Don quijote de la Mancha*. Bogotá: Real Academia Española
- CONACULTA. (2015). *Encuesta Nacional de Lectura y Escritura*. México: Dirección General de Publicaciones.
- Consejo Nacional de Fomento para el Libro y la Lectura. (2015). *Banco de iniciativas y programas de fomento a la lectura y el libro*. Obtenido de Observatorio de la lectura: https://observatorio.librosmexico.mx/files/banco_de_iniciativas_final.pdf
- Dávila, A. (2009). *Cuentos reunidos*. México: Fondo de Cultura Económica.

PROPUESTA PARA DESARROLLAR LA SENSIBILIDAD LITERARIA

- Domingo, J. (1 de Enero de 2012a). ¿Por qué es un problema la lectura? *Este país*. Obtenido de <http://archivo.estepais.com/site/2012/%C2%BFpor-que-es-un-problema-la-lectura/>
- Domingo, J. (1 de Abril de 2012b). La lectura en la escuela o por qué se nos olvidan los libros. *Este país*. Obtenido de <http://archivo.estepais.com/site/2012/la-lectura-en-la-escuela-o-por-que-se-nos-olvidan-los-libros/>
- Domingo, J. (2012c). Los usos de la lectura en México. *La Colmena*. Obtenido de <http://www.uaemex.mx/plin/colmena/Colmena%2035-36/Aguijon/Arguelles.html>
- Freire, P. (2011). Consideraciones en torno al acto de estudiar. En P. Freire, *La importancia de leer y el proceso de liberación* (19° reimpresión ed., págs. 47-53). México: Siglo XXI.
- Furlán, A., & Pasillas, M. A. (1994). La pedagogía como intervención. En *Memoria del Coloquio la Pedagogía hoy*. México: UNAM.
- Gennari, M. (1997). *La educación estética. Arte y Literatura*. Barcelona : Paidós.
- Gómez, R. F. (1996). *La crítica literaria del siglo XX*. España: EDAF.
- González, M. (2012). *Academia*. Obtenido de http://www.academia.edu/1206742/INTERVENCION_PEDAGOGICA_ACTUALIZADO
- Hernández, S. R., Collado, F. C., & Baptista, L. M. (2010). *Metodología de la Investigación*. Ciudad de México: McGraw-Hill.
- IBBY. (2015). *Primera Encuesta Nacional sobre Consumo de Medios Digitales y Lectura*. México: IBBY.
- Iglesias, S. M. (1994). La Estética de la Recepción y el horizonte de expectativas. En H. R. Itamar Even-Zohar, *Avances en Teoría de la Literatura. (Estética de la Recepción, Pragmática, Teoría Empírica y Teoría de los Polisistemas)* (págs. 35-109). Santiago de Compostela: Imprenta Universitaria.
- IMJUVE. (2010). *Instituto Mexicano de la Juventud*. Obtenido de Encuesta Nacional de Juventud 2010. Resultados Generales.: http://www.imjuventud.gob.mx/imgs/uploads/Presentacion_ENJ_2010_Dr_Tuiran_V4am.pdf
- INEE (2012). *Explorador Excale*. Consultado en: <http://www.inee.edu.mx/explorador>
- INEE (2014). *Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional*. Distrito Federal: INEE.

PROPUESTA PARA DESARROLLAR LA SENSIBILIDAD LITERARIA

- INEE (2015) Plan Nacional para la Evaluación de los aprendizajes (Planea). Resultados nacionales 2015. 6° de primaria y 3° de secundaria. Lenguaje y comunicación y matemáticas. Recuperado de: <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2015/planea/final/fasciculos-finales/resultadosPlanea-3011.pdf>
- INEGI (2015). Modulo sobre lectura. Principales resultados agosto 2015. Recuperado de: http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/encuestas/hogares/modulos/molec/doc/resultados_molec_ago15.pdf
- Jauss, H. R. (1970). *La historia de la literatura como provocación*. Barcelona: Península.
- Jauss, H. R. (1986). *Experiencia estética y hermenéutica literaria. Esnayos en el campo de la experiencia estética*. (J. S. Fernández-Palacios, Trad.) Madrid: Taurus.
- Jauss, H. R. (2002). *Pequeña apología de la experiencia estética*. (D. Inneraty, Trad.) Buenos Aires: Paidós.
- Jiménez, M. T. (2003). ¿Se lee o no se lee en México? Entrevista (virtual) al doctor Gregorio Hernández Zamora. *La experiencia literaria*, 109-119. Obtenido de http://ru.ffyl.unam.mx:8080/bitstream/10391/2096/1/09_LEL_11_2003_Jimenez_109_119.pdf
- Lavín, M. (2013). *Material de lectura. Selección de la autora*. México: UNAM. Recuperado de: <http://www.materialdelectura.unam.mx/images/stories/pdf5/monica-lavin-127.pdf>
- Martínez, F. (2015). *Las puebas ENLACE y EXCALE. Un estudio de validación*. México: INEE.
- Martínez, G. C. (11 de Noviembre de 2011). Libros como espejos. *La Jornada*. Obtenido de <http://www.jornada.unam.mx/2011/11/02/opinion/018a1pol>
- Meirieu, P. (1997). *La escuela, modo de empleo. De los "métodos activos" a la pedagogía diferenciada*. Barcelona: Octaedro.
- Mendoza, F. A. (1998). *Tú lector. Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de la lectura*. Barcelona: Octaedro.
- Mendoza, F. A. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga : Aljibe.
- Mier, R. (2002). El acto antropológico: la intervención como extrañeza. *Tramas*, 13-50.
- Navarro, J. (1995). Lectura y literatura. En V. F. Jurado, & Z. G. Bustamante, *Los procesos de la lectura. Hacia la producción interactiva de los sentidos* (págs. 77-91). Bogotá: Magisterio.

PROPUESTA PARA DESARROLLAR LA SENSIBILIDAD LITERARIA

- OCDE. (2002). *Conocimientos y aptitudes para la vida. Primeros resultados del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) 2000 de la OCDE*. (C. Esteve, Trad.) México: Santillana.
- OCDE. (s,f). *El programa PISA de la OCDE. ¿Qué es y para qué sirve?* Obtenido de www.oecd.org/pisa/39730818.pdf
- PND. (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. México.
- Prado, A. J. (2004). *Didáctica de la lengua y literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La muralla.
- PSE. (2013). *Plan Sectorial de Educación 2012-2018*. México: SEP.
- Rojas, T. A., Fernández, P. J., & Pérez, M. C. (1998). *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y prácticos*. Madrid: Síntesis.
- Roldán, R. J. (2003). Emociones reconocidas. Formación, desarrollo y educación de las experiencias estéticas . En V. R. Marín, *Didáctica de la educación artística para primaria* (págs. 143-181). España: Pearson Educación.
- Saint-Exupéri, A. de (2018). *El principito*. Ciudad de México: Winbook.
- Sánchez, M. A., & Andrade, M. E. (2009). *El aprendizaje en tercero de secundaria en México. Informe sobre los resultados del Excale 09, aplicación 2008. Español, Matemáticas, Biología y Formación cívica y ética*. México: INEE.
- SEP. (2013). *Las competencias genéricas en el estudiante del bachillerato general*. México: DGB/DCA.
- SEP (2014). Estadísticas de resultados 2008-2014. Resultados nacionales por nivel de dominio. Recuperado de: http://www.enlace.sep.gob.mx/content/ms/docs/2014/estadisticas_de_resultados/5.-ENTIDAD_2008-2014.xls
- Vidal, R., & Díaz, M. A. (2004). *Resultados de las pruebas PISA 2000 y 2003 en México. Habilidades para la vida en estudiantes de 15 años*. México: INEE.
- Villanueva, D. (1994). Pluralismo crítico y recepción literaria. En H. R. Itamar Even-Zohar, *Avances en la Teoría Literaria. (Estética de la Recepción, Pragmática, Teoría Empírica y Teoría de los Polisistemas)* (págs. 11-34). Santiago de Compostela: Imprenta Univesitaria.
- Vizcarra, F., Ovalle, L. P., & Corona, B. S. (2012). Lectores y formación de ciudadanías en México. Observaciones sobre el Programa Nacional Salas de Lectura del Conaculta. *Estudios fronterizos*, 13(25), 157-190. Obtenido de

PROPUESTA PARA DESARROLLAR LA SENSIBILIDAD LITERARIA

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0187-69612012000100006&script=sci_arttext

Wolfgang, I. (1987). *El acto de leer. Teoría del efecto estético*. (J. A. Gimbernat, Trad.) Madrid: Taurus.

Anexos

Anexo 1. Cuestionario de investigación educativa: experiencias lecto-literarias.

Anexo 2. Plan prueba: cuestionario mixto

Anexo 3. Prueba Alfa de Cronbach

Anexo 4. Dominio de estrategia de lectura

Anexo 5. Prueba de Pearson de las variables implicadas

Anexo 6. Coeficiente de determinación de las variables correlacionadas

Anexo 7. Prueba Pearson de las estrategias de lectura y el disfrute del texto

Anexo 8. Coeficiente de determinación de las variables implicadas en las estrategias de lectura.

Anexo 9. Variables neutras

Anexo 10. Codificación de lectores

Anexo 11. Árbol de problemas

Anexo 12. Árbol de objetivos

Anexo 13. Mapa literario de *El principito*. Capítulo XXV

Anexo 14. Mapa literario de “Uno no sabe” de Mónica Lavín

Anexo 15. Mapa literario para *Una historia de vaqueros...*

Anexo 16. Mapa literario sobre *El curioso impertinente* de Miguel de Cervantes Saavedra

Anexo 17. Mapa literario para “El espejo” de Amparo Dávila

Anexo 18. Mapa literario para el primer capítulo de *1984* de Georges Orwell

Anexo 19. Mapa literario para el segundo capítulo de *1984* de Georges Orwell

Anexo 20. Mapa literario para el segundo capítulo de *1984* de Georges Orwell

PROPUESTA PARA DESARROLLAR LA SENSIBILIDAD LITERARIA

Anexo 1. Cuestionario de investigación educativa: experiencias lecto-literarias

I. INSTRUCCIONES:

- Lee con atención cada una de las preguntas, luego subraya la respuesta que dé razón al cuestionamiento enunciado.
- En el caso de las preguntas abiertas, sé descriptivo y evita las generalizaciones.
- Agradecemos que tu participación sea honesta. La información recabada será usada únicamente con fines de investigación.
- Muchas gracias por tu colaboración.

Edad: _____ años.

Sexo: (M) o (F)

Semestre: _____

1. ¿Cuáles son las tres cosas que más disfrutas hacer?

- _____
- _____
- _____

2. ¿Aproximadamente cuántos libros hay en tu casa?

3. ¿De qué tipo? (Puedes subrayar más de una opción)

- a) Literarios c) Periodísticos e) De consulta
b) Científicos d) Entretenimiento

4. ¿Quiénes los leen habitualmente? (Puedes subrayar más de una opción)

- a) Padre c) Hermano e) Yo
b) Madre d) Abuelos

PROPUESTA PARA DESARROLLAR LA SENSIBILIDAD LITERARIA

11. ¿Cuánto tiempo aproximado dedicas a la lectura obligada en la semana?

12. ¿De los siguientes temas cuáles te gustan o te agradaría leer? (Puedes subrayar más de una opción)

- a) Ciencia-ficción
- b) Familia
- c) Horror
- d) Guerra
- e) Política
- f) Amor
- g) Historia
- h) Ecología
- i) Sexualidad
- j) Aventuras
- k) Deportes
- l) Misterio

12. En una escala del 0 al 10, en donde cero indica nulo disfrute: ¿cuánto disfrutas leer un texto literario?

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

13. ¿Cuáles son los problemas más frecuentes que experimentas al leer una obra literaria (cuento, novela, poema u obra de teatro)?

14. Cuando leo y encuentro una palabra que desconozco ¿qué hago? (puedes seleccionar más de una opción)

- a) Llego a su significado por el contexto
- b) No hago nada
- c) La busco en el diccionario
- d) Trato de encontrar su significado a través de palabras similares
- e) No tengo problemas porque mi vocabulario es amplio

PROPUESTA PARA DESARROLLAR LA SENSIBILIDAD LITERARIA

II. INSTRUCCIONES

- Lee con atención cada uno de los enunciados de las siguientes tablas y marca con una **X** la casilla que corresponda a la respuesta que más se ajuste a tu criterio.
- Por favor, contesta con honestidad, el contenido será utilizado únicamente con fines de investigación.
- Gracias por tu colaboración

Cuando leo:	Siempre	Casi siempre	Casi nunca	Nunca
15. Reviso los signos de puntuación de un texto para saber dónde inicia o termina una frase, un párrafo o un capítulo.				
16. Observo los signos de puntuación para saber en qué tono se maneja la narración del texto				
17. Observo los adverbios para entender mejor una frase o un texto.				
18. Identifico con facilidad la idea o acción principal en un texto.				
19. Tengo conciencia de la jerarquía e importancia de cada una de las ideas principales.				
20. Hago deducciones a través de la conjunción de ideas principales o acciones.				
21. Ojeo la portada, contraportada, los títulos, subtítulos, imágenes, el índice, y hojeo el libro antes de leer el texto completo.				
22. Acostumbro establecer relaciones entre el contenido del texto, mis lecturas previas, mis experiencias de vida y mis suposiciones de contenido.				
23. Al terminar de leer una obra literaria tengo claro qué me gustó y qué no.				
24. Comprendo un texto cuando puedo resumir la trama.				
25. Acostumbro leer dos veces un texto para comprenderlo mejor.				

PROPUESTA PARA DESARROLLAR LA SENSIBILIDAD LITERARIA

Cuando leo:	Siempre	Casi siempre	Casi nunca	Nunca
26. Al terminar de leer un texto literario, sé cuál es la importancia del tema, los personajes, el narrador, las acciones principales, el espacio y el tiempo.				
27. Soy capaz de generar una postura acerca del texto con base en argumentos.				

Al leer:	Muy de acuerdo	Algo de acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Muy en desacuerdo
28. Con frecuencia (re)invento historias a partir de lo que voy leyendo en una obra literaria.					
29. Me identifico a tal grado con los personajes que me duele, preocupa o enoja lo que les acontece.					
30. Es tal mi atención-identificación, que paso de la emoción, a la reflexión y crítica de las acciones.					
31. Si me identifico con un personaje, lo hago por sus decisiones					

PROPUESTA PARA DESARROLLAR LA SENSIBILIDAD LITERARIA

Anexo 2. Plan prueba: cuestionario mixto

N° de pregunta	Código	Categoría	Variable	Indicadores	Tipo
	DD1	I. Datos demográficos	Edad	1	1 Pregunta abierta
	DD2		Sexo	1	1 Pregunta abierta
	DD3		Semestre	1	1 Pregunta abierta
6	DD4		Escolaridad del madre	1	1 Pregunta categorizada
5	DD5		Escolaridad del padre	1	1 Pregunta categorizada
2 y 3	CL1	II. Capital libresco	Libros en casa	2	1 Pregunta abierta 1 Pregunta categorizada
4	CL2		Lectores en el hogar	1	1 Pregunta categorizada
8	CL3		Libros recomendados	1	1 Pregunta abierta
1	CL4		Actividades principales	1	1 Pregunta abierta
10	HIL1	III. Hábitos e intereses literarios	Lectura (tiempo)	1	1 Pregunta codificada
11	HIL2		Lectura obligada (tiempo)	1	1 Pregunta abierta
VV4	HIL3		Lectura libre (tiempo)	1	1 Variable calculada
13	HIL4		Placer en la lectura	1	1 Pregunta tipo escala numérica
9	HIL5		Libros leídos en el último año	1	1 Pregunta abierta
7	HIL6		Libros significativos	1	1 Pregunta abierta
12	HIL7		Temas de lectura	1	1 Pregunta categorizada
14	PL1	IV. Problemas de lectura	Problemas de recepción	1	1 Pregunta abierta
15	PL2		Manejo del léxico	1	1 Pregunta categorizada
16,17,18, 22,27 Y 29 [VV1]	A1-A6	V. Estrategias de lectura	Actividades de identificación	6	6 Test tipo Likert
19,20,21, 23,30,31 y 32 [VV2]	B1-B7		Actividades de pre-comprensión	7	7 Test tipo Likert
24,25,26, 28 [VV3]	C1-C4		Actividades de explicitación	4	4 Test tipo Likert

PROPUESTA PARA DESARROLLAR LA SENSIBILIDAD LITERARIA

N° de pregunta	Estrategias de lectura	Código	Variable
16	Actividades de identificación [VV1]	A1	Estructura y organización del texto
17		A2	Conciencia de la voz narrativa
18		A3	Perspectivas del texto
22		A4	Expectativas
27		A5	Repertorio literario
29		A6	Actualización de las expectativas
19	Actividades de precomprensión [VV2]	B1	Identificación del tema
20		B2	Identificación de la trama
21		B3	Horizonte de expectativas
23		B4	Horizonte de experiencias
30		B5	Identificación simpatética
31		B6	Identificación asociativa
32		B7	Identificación irónica
25	Actividades de explicitación [VV3]	C1	Experiencia literaria
24		C2	Correlato del lector
26		C3	Lectura profunda
28		C4	Representación literaria

PROPUESTA PARA DESARROLLAR LA SENSIBILIDAD LITERARIA

Anexo 3. Prueba Alfa de Cronbach

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
.805	.803	19

Estadísticas de elemento

	Media	Desviación estándar	N
HIL4	6.93	1.207	14
PL2	2.00	1.109	14
A1	2.00	.877	14
A2	1.71	.914	14
A3	1.07	.730	14
A4	1.93	1.072	14
A5	1.93	.730	14
A6	3.43	.852	14
B1	2.00	.555	14
B2	1.86	.663	14
B3	1.79	.699	14
B4	1.79	.893	14
B5	3.71	1.383	14
B6	3.64	1.008	14
B7	3.86	.864	14
C1	2.14	.864	14
C2	1.50	.855	14
C3	1.64	1.008	14
C4	1.57	.756	14
A6	3.43	.852	14

Anexo 4. Dominio de estrategia de lectura

	Semestre del entrevistado					
	Segundo		Cuarto		Sexto	
	Media	Porcentaje de dominio*	Media	Porcentaje de dominio	Media	Porcentaje de dominio
Actividades de identificación [AI]	2.19	66.36%	1.89	57.27%	1.42	43.03%
Actividades de pre-comprensión [AP]	2.87	74.41%	2.29	59.37%	2.29	59.37%
Actividades de explicitación [AE]	2.06	68.66%	1.08	36%	1.13	37.66%

Nota: * El porcentaje de dominio se calculó a partir de una regla de tres, en donde el valor de AI=3.3; AP= 3.857; y AE= 3. máximo es

Dominio de las estrategias de lectura		
Porcentaje	Grado	Características
0 a \leq 30%	0	Nula conciencia del empleo de estrategias
> 30% a \leq 50%	1	No se esfuerza por emplear las actividades de identificación, pre-comprensión o explicitación o las emplea rara vez.
> 50% a \leq 70%	2	Demuestra que aplica algunas veces las actividades de identificación, pre-comprensión o explicitación.
> 70% a \leq 90%	3	Ha aprendido a utilizar las estrategias de lectura y su conducta demuestra que las aplica
> 90%	4	Ha integrado en sus prácticas de lectura el empleo de actividades de identificación, pre-comprensión y explicitación

PROPUESTA PARA DESARROLLAR LA SENSIBILIDAD LITERARIA

Anexo 5. Prueba de Pearson de las variables implicadas

		Correlaciones entre variables implicadas											
Variables		DD3	DD5	DD4	CL1	HIL2	VV4	HIL5	HIL6	HIL4	VV1	VV2	VV3
DD3	Correlación de Pearson	1	-.408	-.712**	-.204	-.177	.304	-.179	-.175	-.546*	-.612*	-.614*	-.695**
	Sig. (bilateral)		.188	.006	.484	.544	.291	.540	.587	.044	.020	.020	.006
	N	14	12	13	14	14	14	14	12	14	14	14	14
DD5	Correlación de Pearson	-.408	1	.286	-.218	-.146	-.093	.228	-.039	-.061	.686*	.322	.608*
	Sig. (bilateral)	.188		.394	.496	.651	.774	.475	.914	.850	.014	.307	.036
	N	12	12	11	12	12	12	12	10	12	12	12	12
DD4	Correlación de Pearson	-.712**	.286	1	.139	.170	-.248	.342	.245	.462	.376	.697**	.733**
	Sig. (bilateral)	.006	.394		.651	.578	.414	.253	.443	.112	.205	.008	.004
	N	13	11	13	13	13	13	13	12	13	13	13	13
CL1	Correlación de Pearson	-.204	-.218	.139	1	.162	-.305	-.222	-.173	.096	-.008	.369	-.074
	Sig. (bilateral)	.484	.496	.651		.580	.288	.445	.591	.745	.979	.195	.801
	N	14	12	13	14	14	14	14	12	14	14	14	14
HIL2	Correlación de Pearson	-.177	-.146	.170	.162	1	-.877**	.281	.421	.369	.098	.546*	.375
	Sig. (bilateral)	.544	.651	.578	.580		.000	.331	.173	.194	.740	.043	.186
	N	14	12	13	14	14	14	14	12	14	14	14	14
VV4	Correlación de Pearson	.304	-.093	-.248	-.305	-.877**	1	-.261	-.145	-.365	-.098	-.651*	-.436
	Sig. (bilateral)	.291	.774	.414	.288	.000		.368	.653	.199	.738	.012	.119
	N	14	12	13	14	14	14	14	12	14	14	14	14
HIL5	Correlación de Pearson	-.179	.228	.342	-.222	.281	-.261	1	.374	-.030	.113	.348	.426
	Sig. (bilateral)	.540	.475	.253	.445	.331	.368		.231	.919	.701	.222	.129
	N	14	12	13	14	14	14	14	12	14	14	14	14
HIL6	Correlación de Pearson	-.175	-.039	.245	-.173	.421	-.145	.374	1	.124	.214	.231	.215
	Sig. (bilateral)	.587	.914	.443	.591	.173	.653	.231		.701	.504	.470	.502
	N	12	10	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12
HIL4	Correlación de Pearson	-.546*	-.061	.462	.096	.369	-.365	-.030	.124	1	.305	.368	.434
	Sig. (bilateral)	.044	.850	.112	.745	.194	.199	.919	.701		.289	.195	.121
	N	14	12	13	14	14	14	14	12	14	14	14	14
VV1	Correlación de Pearson	-.612*	.686*	.376	-.008	.098	-.098	.113	.214	.305	1	.566*	.536*
	Sig. (bilateral)	.020	.014	.205	.979	.740	.738	.701	.504	.289		.035	.048
	N	14	12	13	14	14	14	14	12	14	14	14	14
VV2	Correlación de Pearson	-.614*	.322	.697**	.369	.546*	-.651*	.348	.231	.368	.566*	1	.685**
	Sig. (bilateral)	.020	.307	.008	.195	.043	.012	.222	.470	.195	.035		.007
	N	14	12	13	14	14	14	14	12	14	14	14	14
VV3	Correlación de Pearson	-.695**	.608*	.733**	-.074	.375	-.436	.426	.215	.434	.536*	.685**	1
	Sig. (bilateral)	.006	.036	.004	.801	.186	.119	.129	.502	.121	.048	.007	
	N	14	12	13	14	14	14	14	12	14	14	14	14

***. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

PROPUESTA PARA DESARROLLAR LA SENSIBILIDAD LITERARIA

Anexo 6. Coeficiente de determinación de las variables correlacionadas

Correlaciones positivas				Correlaciones negativas			
Variables correlación negativa	Coeficiente de Pearson	Significancia	Coeficiente de determinación	Variables	Coeficiente de Pearson	Significancia	Coeficiente de determinación
DD4 Y VV3	r=.733	s=.004	r ² = .537	HIL2 Y HIL3	r=-.877	s=.000	r ² = .769
DD4 Y VV2	r=.697	s=.008	r ² = .485	DD3 Y VV3	r=-.695	s=.006	r ² = .483
DD5 Y VV1	r=.686	s=.014	r ² = .470	VV2 Y HIL3	r=-.651	s=.012	r ² = .423
VV2 Y VV3	r=.685	s=.007	r ² = .469	DD3 Y VV2	r=-.614	s=.020	r ² = .376
DD5 Y VV3	r=.608	s=.036	r ² = .369	DD3 Y VV1	r=-.612	s=.020	r ² = .374
VV1 Y VV2	r=.566	s=.035	r ² = .320	DD3 Y HIL4	r=-.546	s=.044	r ² = .298
HIL2 Y VV2	r=.546	s=.043	r ² = .298				
VV1 Y VV3	r=.536	s=.048	r ² = .287				

Interpretación de las variables correlacionadas

DD3 Y HIL4		
Coeficiente de Pearson	Significancia	Coeficiente de determinación
r= -.546	s= .044	r ² = .298
Interpretación: hay una correlación negativa media, o sea que a mayor semestre, menor es la experiencia del placer en el texto; de igual forma a menor placer, mayor es el semestre de los alumnos, esto aplica para alrededor del 29% de los estudiantes.		

DD3 Y VV1		
Coeficiente de Pearson	Significancia	Coeficiente de determinación
r= -.612	s= .020	r ² = .374
Interpretación: la correlación entre las variables es media negativa, lo cual representa que para el 37% de los alumnos a mayor semestre, menor dominio de las actividades de identificación, o a mayor empleo de actividades de identificación, menor es el semestre.		

PROPUESTA PARA DESARROLLAR LA SENSIBILIDAD LITERARIA

DD3 Y VV2		
Coeficiente de Pearson	Significancia	Coeficiente de determinación
r= -.614	s= .020	r ² = .376
Interpretación: existe una correlación media negativa entre las variables, de esta manera a mayor semestre, menor es el empleo de las estrategias de pre-comprensión, en consecuencia, a mayor pre-comprensión, menor es el semestre.		

DD3 Y VV3		
Coeficiente de Pearson	Significancia	Coeficiente de determinación
r= -.695	s= .006	r ² = .483
Interpretación: existe una correlación negativa fuerte, de esta forma a mayor semestre, menor es la implicación de las actividades de explicitación, o a menor semestre, mejores estrategias de explicitación se aplican, ello ocurre para el 48% de los estudiantes.		

DD5 Y VV1		
Coeficiente de Pearson	Significancia	Coeficiente de determinación
r= .686	s= .014	r ² = .470
Interpretación: hay una correlación positiva fuerte, en donde a mayor escolaridad del padre, los estudiantes ejercitan actividades de identificación; lo cual funciona en alrededor del 47% de los escolapios.		

DD5 Y VV3		
Coeficiente de Pearson	Significancia	Coeficiente de determinación
r=.608	s= .036	r ² = .369
Interpretación: la correlación entre las variables es positiva mediana, o sea que a mayor escolaridad de los padres, los estudiantes aplican mejores estrategias de explicitación, esto funciona en el 36% de los alumnos.		

DD4 Y VV2		
Coeficiente de Pearson	Significancia	Coeficiente de determinación
r= .697	s= .008	r ² = .485
Interpretación: las variables mantienen una correlación considerable, en donde a mayor escolaridad de la madre, los estudiantes emplean mejores actividades de pre-comprensión, esto es válido en el 48% de los casos.		

PROPUESTA PARA DESARROLLAR LA SENSIBILIDAD LITERARIA

DD4 Y VV3		
Coeficiente de Pearson	Significancia	Coeficiente de determinación
r=.733	s= .004	r ² = .537
Interpretación: Hay una correlación positiva considerable, ya que a mayor escolaridad de la mamá, mayores actividades de explicitación aplican los estudiantes, lo cual funciona en el 53% de los estudiantes.		

HIL2 Y HIL3		
Coeficiente de Pearson	Significancia	Coeficiente de determinación
r=-.877	s= .000	r ² = .769
Interpretación: existe una correlación negativa fuerte, es decir, a mayor tiempo destinado a la lectura obligatoria, menor es el dedicado a la lectura libre. Esto ocurre en aproximadamente el 77% de los alumnos.		

HIL2 Y VV2		
Coeficiente de Pearson	Significancia	Coeficiente de determinación
r= .546	s= .043	r ² = .298
Interpretación: la correlación es positiva media, o sea que en aproximadamente el 30% de los alumnos, la dedicación a la lectura obligatoria trae beneficios en la aplicación de las actividades de pre-comprensión.		

VV2 Y HIL3		
Coeficiente de Pearson	Significancia	Coeficiente de determinación
r= -.651	s= .012	r ² = .423
Interpretación: la correlación es negativa media, ya que en poco más del 40% de alumnos que ejecutan actividades de pre-comprensión, menor es el tiempo de lectura libre; o viceversa a menor tiempo de lectura libre, mayor es la ejecución de las actividades de pre-comprensión.		

VV1 Y VV2		
Coeficiente de Pearson	Significancia	Coeficiente de determinación
r= .566	s= .035	r ² = .320
Interpretación: la correlación es positiva media, ya que en aproximadamente el 30% de los alumnos: a mayor aplicación de actividades de identificación, más estrategias de pre-comprensión se ejecutan; lo que implica también que a menor implicación de las actividades de decodificación, menor cantidad de actividades de pre-comprensión se realizan.		

PROPUESTA PARA DESARROLLAR LA SENSIBILIDAD LITERARIA

VV1 Y VV3		
Coeficiente de Pearson	Significancia	Coeficiente de determinación
r= .536	s= .048	r ² = .287
Interpretación: la correlación es positiva, pues aproximadamente el 29% de los alumnos que tienen ejecutan actividades de identificación presentan mejores actividades de explicitación.		

VV2 Y VV3		
Coeficiente de Pearson	Significancia	Coeficiente de determinación
r= .685	s= .007	r ² = .469
Interpretación: la correlación es positiva, esto implica que en aproximadamente el 40% de los alumnos que tienen ejecutan actividades de pre-comprensión, aplican de igual manera las de explicitación.		

PROPUESTA PARA DESARROLLAR LA SENSIBILIDAD LITERARIA

Anexo 7. Prueba Pearson de las estrategias de lectura y el disfrute del texto

		Correlaciones estrategias y placer de lectura																	
Variables		A1	A2	A3	A4	A5	A6	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	C1	C2	C3	C4	HIL4
A1	Correlación de Pearson	1	.576*	.721**	.082	.360	0.000	0.000	-.265	.502	.197	.571*	.609*	-.174	.101	.205	.348	.116	.291
	Sig. (bilateral)		.031	.004	.781	.206	1.000	1.000	.361	.068	.501	.033	.021	.552	.730	.482	.223	.693	.313
	N	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14
A2	Correlación de Pearson	.576*	1	.379	.292	.082	-.424	0.000	-.200	.499	.391	.417	.334	-.370	.153	.197	.298	.366	.050
	Sig. (bilateral)	.031		.182	.311	.780	.131	1.000	.494	.070	.167	.138	.243	.193	.602	.500	.300	.198	.866
	N	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14
A3	Correlación de Pearson	.721**	.379	1	-.091	.010	-.053	.190	-.136	.032	.025	.631*	.627*	.037	.104	-.062	.246	-.080	.094
	Sig. (bilateral)	.004	.182		.756	.972	.857	.515	.642	.913	.932	.015	.016	.899	.722	.834	.396	.787	.750
	N	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14
A4	Correlación de Pearson	.082	.292	-.091	1	.091	-.217	-.259	-.124	.183	-.098	.297	-.012	.117	.012	.462	.117	.149	.055
	Sig. (bilateral)	.781	.311	.756		.756	.457	.372	.673	.530	.740	.303	.968	.690	.968	.096	.690	.611	.851
	N	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14
A5	Correlación de Pearson	.360	.082	.010	.091	1	.300	0.000	-.023	.269	-.025	.283	.470	.172	.505	.431	.590*	.080	.430
	Sig. (bilateral)	.206	.780	.972	.756		.297	1.000	.939	.352	.932	.327	.090	.557	.066	.124	.026	.787	.125
	N	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14
A6	Correlación de Pearson	0.000	-.424	-.053	-.217	.300	1	0.000	.117	.037	-.275	.047	-.015	.282	-.090	.317	.192	-.051	.107
	Sig. (bilateral)	1.000	.131	.857	.457	.297		1.000	.691	.900	.342	.874	.960	.329	.761	.269	.511	.862	.716
	N	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14
B1	Correlación de Pearson	0.000	0.000	.190	-.259	0.000	0.000	1	.627*	.198	.155	.301	.321	-.138	.160	-.324	.275	.183	0.000
	Sig. (bilateral)	1.000	1.000	.515	.372	1.000	1.000		.016	.497	.596	.296	.263	.639	.584	.258	.341	.530	1.000
	N	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14
B2	Correlación de Pearson	-.265	-.200	-.136	-.124	-.023	.117	.627*	1	-.071	.074	.036	-.038	-.197	.173	0.000	.148	.482	.179
	Sig. (bilateral)	.361	.494	.642	.673	.939	.691	.016		.809	.801	.903	.896	.499	.555	1.000	.614	.081	.541
	N	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14
B3	Correlación de Pearson	.502	.499	.032	.183	.269	.037	.198	-.071	1	-.079	.250	.327	-.226	.182	.193	.210	.395	.163
	Sig. (bilateral)	.068	.070	.913	.530	.352	.900	.497	.809		.788	.389	.253	.437	.534	.509	.470	.162	.578
	N	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14
B4	Correlación de Pearson	.197	.391	.025	-.098	-.025	-.275	.155	.074	-.079	1	-.116	-.043	-.348	-.157	.050	-.092	.081	.342
	Sig. (bilateral)	.501	.167	.932	.740	.932	.342	.596	.801	.788		.694	.885	.223	.593	.864	.756	.782	.232
	N	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14
B5	Correlación de Pearson	.571*	.417	.631*	.297	.283	.047	.301	.036	.250	-.116	1	.800**	.197	.359	.325	.749**	.168	.033
	Sig. (bilateral)	.033	.138	.015	.303	.327	.874	.296	.903	.389	.694		.001	.500	.208	.256	.002	.565	.911
	N	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14
B6	Correlación de Pearson	.609*	.334	.627*	-.012	.470	-.015	.321	-.038	.327	-.043	.800**	1	.290	.544*	.312	.555*	.135	.358
	Sig. (bilateral)	.021	.243	.016	.968	.090	.960	.263	.896	.253	.885	.001		.315	.044	.277	.039	.647	.209
	N	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14
B7	Correlación de Pearson	-.174	-.370	.037	.117	.172	.282	-.138	-.197	-.226	-.348	.197	.290	1	.328	.491	.168	-.014	.230
	Sig. (bilateral)	.552	.193	.899	.690	.557	.329	.639	.499	.437	.223	.500	.315		.253	.075	.567	.961	.428
	N	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14
C1	Correlación de Pearson	.101	.153	.104	.012	.505	-.090	.160	.173	.182	-.157	.359	.544*	.328	1	.312	.593*	.101	.527
	Sig. (bilateral)	.730	.602	.722	.968	.066	.761	.584	.555	.534	.593	.208	.044	.253		.277	.026	.731	.053
	N	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14
C2	Correlación de Pearson	.205	.197	-.062	.462	.431	.317	-.324	0.000	.193	.050	.325	.312	.491	.312	1	.312	.476	.559*
	Sig. (bilateral)	.482	.500	.834	.096	.124	.269	.258	1.000	.509	.864	.256	.277	.075	.277		.277	.085	.038
	N	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14
C3	Correlación de Pearson	.348	.298	.246	.117	.590*	.192	.275	.148	.210	-.092	.749**	.555*	.168	.593*	.312	1	.187	.041
	Sig. (bilateral)	.223	.300	.396	.690	.026	.511	.341	.614	.470	.756	.002	.039	.567	.026	.277		.521	.890
	N	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14
C4	Correlación de Pearson	.116	.366	-.080	.149	.080	-.051	.183	.482	.395	.081	.168	.135	-.014	.101	.476	.187	1	.133
	Sig. (bilateral)	.693	.198	.787	.611	.787	.862	.530	.081	.162	.782	.565	.647	.961	.731	.085	.521		.652
	N	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14
HIL4	Correlación de Pearson	.291	.050	.094	.055	.430	.107	0.000	.179	.163	.342	.033	.358	.230	.527	.559*	.041	.133	1
	Sig. (bilateral)	.313	.866	.750	.851	.125	.716	1.000	.541	.578	.232	.911	.209	.428	.053	.038	.890	.652	
	N	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

**.. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

PROPUESTA PARA DESARROLLAR LA SENSIBILIDAD LITERARIA

Anexo 8. Coeficiente de determinación de las variables implicadas en las estrategias de lectura

VARIABLES POSITIVAS	COEFICIENTE DE PEARSON	COEFICIENTE DE DETERMINACIÓN	INTERPRETACIÓN
B5 y B6	0.8	0.640	A mayor identificación simpatética mayor identificación asociativa . Válido para el 64% de los estudiantes.
B5 y C3	0.749	0.561	A mayor identificación simpatética mayor lectura profunda . Válido para el 56% de los estudiantes.
A1 y A3	0.721	0.520	A mayor conciencia de la estructura y organización del texto mayor identificación de las perspectivas de texto . Válido para el 52% de los estudiantes.
A3 y B5	0.631	0.398	A mayor identificación de las perspectivas del texto mayor identificación simpatética . Válido para el 39% de los alumnos
A3 y B6	0.627	0.393	A mayor identificación de las perspectivas del texto mayor identificación asociativa . Válido para el 39% de los estudiantes.
B1 y B2	0.627	0.393	A mayor identificación del tema mejor identificación de la trama . Válido para el 39% de los estudiantes.
A1 y B6	0.609	0.371	A mayor conciencia de la estructura y organización del texto mayor identificación asociativa . Válido para el 37% de los estudiantes.
C1 y C3	0.593	0.352	A mayor experiencia literaria mayor lectura profunda . Válido para el 35% de los estudiantes.
A5 y C3	0.59	0.348	A mayor repertorio del lector mayor lectura profunda . Válido para el 34% de los estudiantes.
A1 y A2	0.576	0.332	A mayor conciencia de la estructura y organización del texto mayor conciencia a la voz narrativa . Válido para el 33% de los estudiantes.
A1 y B5	0.571	0.326	A mayor conciencia de la estructura y organización del texto mayor identificación simpatética . Válido para el 32% de los estudiantes.
C2 y HIL4	0.559	0.312	A mayor correlato del lector mayor disfrute del texto . Válido para el 32% de los estudiantes.
B6 y C3	0.555	0.308	A mayor identificación asociativa mayor lectura profunda . Válido para el 30% de los estudiantes.
B6 y C1	0.544	0.296	A mayor identificación asociativa mayor experiencia literaria . Válido para el 29% de los estudiantes.

Estrategias de lectura	
	Actividades de identificación
	Actividades de precomprensión
	Actividades de explicitación

Anexo 9. Variables neutras

Variables neutras	
Diagnóstico	Estrategias de lectura
<ul style="list-style-type: none">• Libros en casa [CL1]• Libros leídos en el último año [HIL5]• Libros significativos [HIL6]	<ul style="list-style-type: none">➤ Expectativas [A1]➤ Actualización de las expectativas [A6]➤ Horizonte de expectativas [B3]➤ Horizonte de experiencias [B4]➤ Identificación irónica [B7]➤ Representación literaria [C4]

PROPUESTA PARA DESARROLLAR LA SENSIBILIDAD LITERARIA

Anexo 10. Codificación de lectores

Tipo de lector: I			
Nivel de sensibilidad literaria: nulo		Porcentaje de alumnos en ese nivel*: 5.04% [1 estudiante]	
Estrategias de lectura			
Actividades de identificación**	Actividades de pre-comprensión**	Actividades de explicitación**	
<p>A1.Revisa los signos de puntuación dónde inicia o termina una frase, un párrafo o un capítulo.</p> <p>NUNCA 1 7.1 7.1</p> <p>A2.Observa los signos de puntuación para saber en qué tono se maneja una afirmación o negación</p> <p>NUNCA 1 7.1 7.1</p> <p>A3. Observa los adverbios para entender mejor una frase o un adverbio</p> <p>NUNCA 3 21.4 21.4</p> <p>A4. Ojeo la portada, contraportada, títulos y subtítulos</p> <p>NUNCA 2 14.3 14.3</p>	<p>B4.Acostumbro establecer relaciones entre mis conocimientos previos y mis suposiciones</p> <p>NUNCA 1 7.1 7.1</p> <p>B5.Me identifico a tal grado con los personajes que me duele, enoja o preocupa lo que les sucede</p> <p>MUY EN DESACUERDO 1 7.1 7.1</p>	<p>C2.Comprendo un texto cuando puedo resumir la trama</p> <p>NUNCA 1 7.1 7.1</p> <p>C3. Acostumbro leer dos veces un texto para comprenderlo</p> <p>NUNCA 1 7.1 7.1</p> <p>C3.Soy capaz de generar una postura frente al texto con base en argumentos</p> <p>NUNCA 1 7.1 7.1</p> <p><i>*Se calculó con la suma de alumnos de cada actividad, que se multiplicó por 100 y dividió entre el total (de alumnos y respuestas) 238. **La categoría de cada una de las filas en color rojo es la siguiente: Columna 2: frecuencia Columna 3: porcentaje Columna 4:porcentaje válido Esto aplica para todas las columnas.</i></p>	

PROPUESTA PARA DESARROLLAR LA SENSIBILIDAD LITERARIA

Tipo de lector: II																																																																																															
Nivel de sensibilidad literaria: bajo		Porcentaje de alumnos en ese nivel*: 34.4% [5 estudiantes]																																																																																													
Estrategias de lectura																																																																																															
Actividades de identificación**	Actividades de pre-comprensión**	Actividades de explicitación**																																																																																													
<p>A1.Revisa los signos de puntuación dónde inicia o termina una frase, un párrafo o un capítulo. [3***]</p> <table border="1"> <tr><td>CASI</td><td>NUNCA</td><td>2</td><td>14.3</td><td>14.3</td></tr> </table> <p>A2.Observa los signos de puntuación para saber en qué tono se maneja una afirmación o negación [1]</p> <table border="1"> <tr><td>CASI</td><td>NUNCA</td><td>5</td><td>35.7</td><td>35.7</td></tr> </table> <p>A3. Observa los adverbios para entender mejor una frase o un adverbio[1]</p> <table border="1"> <tr><td>CASI</td><td>NUNCA</td><td>7</td><td>50.0</td><td>50.0</td></tr> </table> <p>A4. Ojeo la portada, contraportada, títulos y subtítulos [3]</p> <table border="1"> <tr><td>CASI</td><td>NUNCA</td><td>2</td><td>14.3</td><td>14.3</td></tr> </table> <p>A5. Al terminar de leer un texto sé cuál es la importancia del tema, los personajes, el narrador, las acciones principales y el espacio tiempo [2]</p> <table border="1"> <tr><td>CASI</td><td>NUNCA</td><td>4</td><td>28.6</td><td>28.6</td></tr> </table> <p>A6.Con frecuencia (re)invento historias a partir de lo que voy leyendo en una obra literaria [1]</p> <table border="1"> <tr><td>ALGO EN DESACUERDO</td><td>2</td><td>14.3</td><td>14.3</td></tr> <tr><td>NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO</td><td>5</td><td>35.7</td><td>35.7</td></tr> </table>	CASI	NUNCA	2	14.3	14.3	CASI	NUNCA	5	35.7	35.7	CASI	NUNCA	7	50.0	50.0	CASI	NUNCA	2	14.3	14.3	CASI	NUNCA	4	28.6	28.6	ALGO EN DESACUERDO	2	14.3	14.3	NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO	5	35.7	35.7	<p>B1.Identifico con facilidad la idea o acción principal de un texto [3]</p> <table border="1"> <tr><td>CASI</td><td>NUNCA</td><td>2</td><td>14.3</td><td>14.3</td></tr> </table> <p>B2.Tengo conciencia de la jerarquía e importancia de cada una de las ideas principales [2]</p> <table border="1"> <tr><td>CASI</td><td>NUNCA</td><td>4</td><td>28.6</td><td>28.6</td></tr> </table> <p>B3.Hago deducciones a través del a conjunción de ideas principales [1]</p> <table border="1"> <tr><td>CASI</td><td>NUNCA</td><td>5</td><td>35.7</td><td>35.7</td></tr> </table> <p>B4.Acostumbro establecer relaciones entre mis conocimientos previos y mis suposiciones [2]</p> <table border="1"> <tr><td>CASI</td><td>NUNCA</td><td>4</td><td>28.6</td><td>28.6</td></tr> </table> <p>B5.Me identifico a tal grado con los personajes que me duele, enoja o preocupa lo que les sucede [1]</p> <table border="1"> <tr><td>ALGO EN DESACUERDO</td><td>2</td><td>14.3</td><td>14.3</td></tr> <tr><td>NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO</td><td>3</td><td>21.4</td><td>21.4</td></tr> </table> <p>B6.Al leer es tal mi atención que paso de la emoción a la reflexión y crítica de las acciones [1]</p> <table border="1"> <tr><td>ALGO EN DESACUERDO</td><td>2</td><td>14.3</td><td>14.3</td></tr> <tr><td>NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO</td><td>4</td><td>28.6</td><td>28.6</td></tr> </table> <p>B7.Cuando me identifico con un personaje lo hago por sus decisiones [1]</p> <table border="1"> <tr><td>NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO</td><td>6</td><td>42.9</td><td>42.9</td></tr> </table>	CASI	NUNCA	2	14.3	14.3	CASI	NUNCA	4	28.6	28.6	CASI	NUNCA	5	35.7	35.7	CASI	NUNCA	4	28.6	28.6	ALGO EN DESACUERDO	2	14.3	14.3	NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO	3	21.4	21.4	ALGO EN DESACUERDO	2	14.3	14.3	NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO	4	28.6	28.6	NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO	6	42.9	42.9	<p>C1.Al terminar de leer una obra literaria tengo claro qué me gustó y qué no [2]</p> <table border="1"> <tr><td>CASI</td><td>NUNCA</td><td>4</td><td>28.6</td><td>28.6</td></tr> </table> <p>C2.Comprendo un texto cuando puedo resumir la trama [1].</p> <table border="1"> <tr><td>CASI</td><td>NUNCA</td><td>7</td><td>50.0</td><td>50.0</td></tr> </table> <p>C3. Acostumbro leer dos veces un texto para comprenderlo [1]</p> <table border="1"> <tr><td>CASI</td><td>NUNCA</td><td>7</td><td>50.0</td><td>50.0</td></tr> </table> <p>C3.Soy capaz de generar una postura frente al texto con base en argumentos [1]</p> <table border="1"> <tr><td>CASI</td><td>NUNCA</td><td>5</td><td>35.7</td><td>35.7</td></tr> </table> <p><i>*Se calculó con la suma de alumnos de cada actividad, que se multiplicó por 100 y dividió entre el total (de alumnos y respuestas) 238.</i> <i>**La categoría de cada una de las filas en color rojo es la siguiente: Columna 2: frecuencia Columna 3: porcentaje Columna 4:porcentaje válido Esto aplica para todas las columnas.</i></p> <p>*** Escala de dominio de la estrategia:</p> <p>5 o más estudiantes= 1 [no se esfuerza por emplear la actividad].</p> <p>4 estudiantes o más= 2 [aplica algunas veces la actividad].</p> <p>3 estudiantes= 3 [ha aprendido a utilizar la estrategia de lectura].</p> <p>2 estudiantes= 4 [ha integrado a sus prácticas de lectura el empleo de la estrategia de lectura]</p>	CASI	NUNCA	4	28.6	28.6	CASI	NUNCA	7	50.0	50.0	CASI	NUNCA	7	50.0	50.0	CASI	NUNCA	5	35.7	35.7
CASI	NUNCA	2	14.3	14.3																																																																																											
CASI	NUNCA	5	35.7	35.7																																																																																											
CASI	NUNCA	7	50.0	50.0																																																																																											
CASI	NUNCA	2	14.3	14.3																																																																																											
CASI	NUNCA	4	28.6	28.6																																																																																											
ALGO EN DESACUERDO	2	14.3	14.3																																																																																												
NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO	5	35.7	35.7																																																																																												
CASI	NUNCA	2	14.3	14.3																																																																																											
CASI	NUNCA	4	28.6	28.6																																																																																											
CASI	NUNCA	5	35.7	35.7																																																																																											
CASI	NUNCA	4	28.6	28.6																																																																																											
ALGO EN DESACUERDO	2	14.3	14.3																																																																																												
NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO	3	21.4	21.4																																																																																												
ALGO EN DESACUERDO	2	14.3	14.3																																																																																												
NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO	4	28.6	28.6																																																																																												
NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO	6	42.9	42.9																																																																																												
CASI	NUNCA	4	28.6	28.6																																																																																											
CASI	NUNCA	7	50.0	50.0																																																																																											
CASI	NUNCA	7	50.0	50.0																																																																																											
CASI	NUNCA	5	35.7	35.7																																																																																											

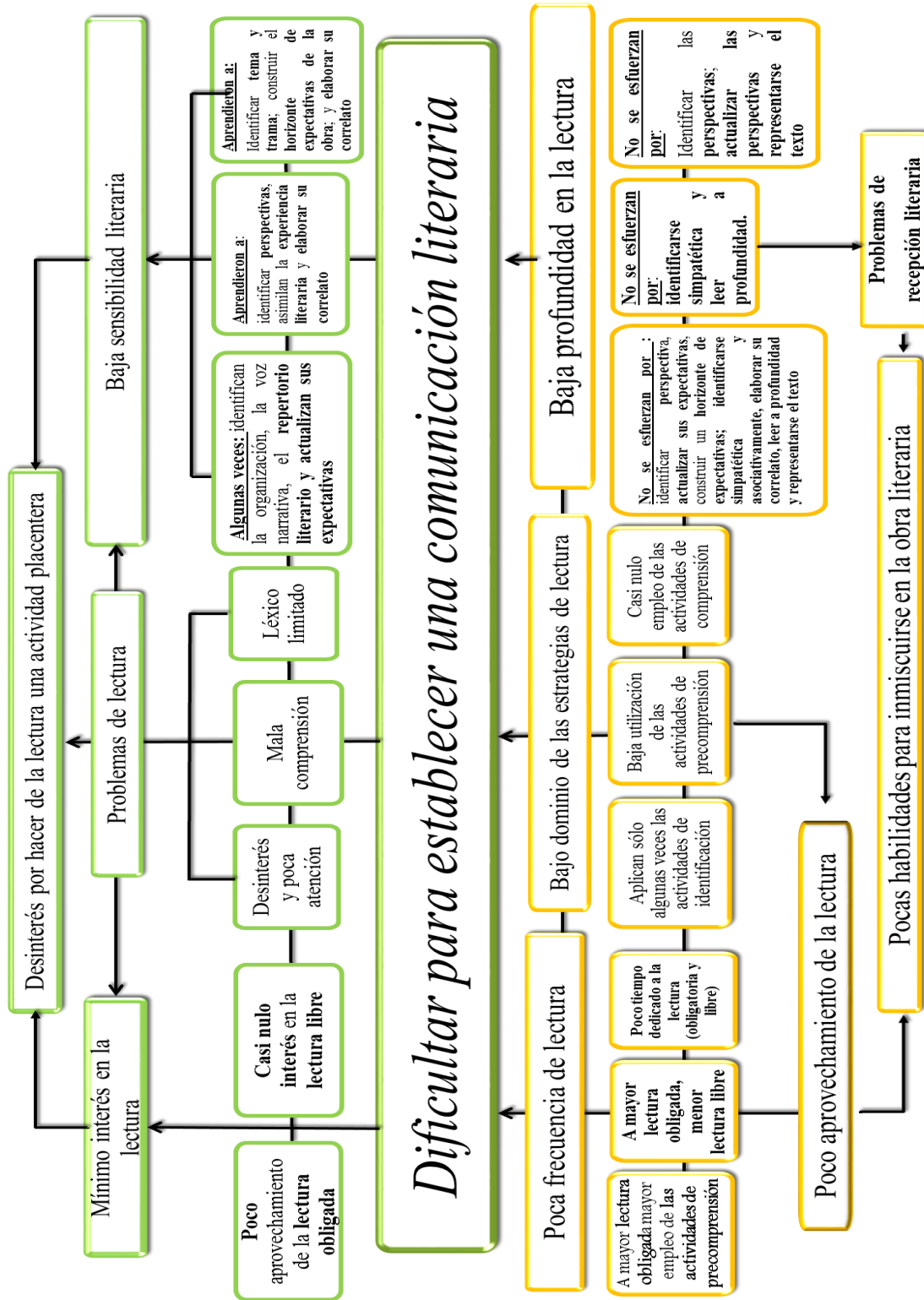
PROPUESTA PARA DESARROLLAR LA SENSIBILIDAD LITERARIA

Tipo de lector: III																																																																																									
Nivel de sensibilidad literaria: bajo		Porcentaje de alumnos en ese nivel*: 39.1% [5 estudiantes]																																																																																							
Estrategias de lectura																																																																																									
Actividades de identificación**			Actividades de pre-comprensión**	Actividades de explicitación**																																																																																					
<p>A1.Revisa los signos de puntuación dónde inicia o termina una frase, un párrafo o un capítulo [4]</p> <table border="1"> <tr><td>CASI SIEMPRE</td><td>7</td><td>50.0</td><td>50.0</td><td>71.4</td></tr> </table> <p>A2.Observa los signos de puntuación para saber en qué tono se maneja una afirmación o negación [4]</p> <table border="1"> <tr><td>CASI SIEMPRE</td><td>5</td><td>35.7</td><td>35.7</td><td>78.6</td></tr> </table> <p>A3.Observa los adverbios para entender mejor una frase o un adverbio [3]</p> <table border="1"> <tr><td>CASI SIEMPRE</td><td>4</td><td>28.6</td><td>28.6</td><td>100.0</td></tr> </table> <p>A4.Ojea la contraportada los título y subtítulos [4]</p> <table border="1"> <tr><td>CASI SIEMPRE</td><td>5</td><td>35.7</td><td>35.7</td><td>64.3</td></tr> </table> <p>A5.Al terminar de leer un texto sé cuál es la importancia de los personajes, tema, narrador [4]</p> <table border="1"> <tr><td>CASI SIEMPRE</td><td>7</td><td>50.0</td><td>50.0</td><td>78.6</td></tr> </table> <p>A6.Con frecuencia reinvento historias a partir de lo que voy leyendo en una obra literaria [4]</p> <table border="1"> <tr><td>ALGO DE ACUERDO</td><td>6</td><td>42.9</td><td>42.9</td><td>92.9</td></tr> </table>	CASI SIEMPRE	7	50.0	50.0	71.4	CASI SIEMPRE	5	35.7	35.7	78.6	CASI SIEMPRE	4	28.6	28.6	100.0	CASI SIEMPRE	5	35.7	35.7	64.3	CASI SIEMPRE	7	50.0	50.0	78.6	ALGO DE ACUERDO	6	42.9	42.9	92.9			<p>B1. Identifico la idea o acción principal del texto [4].</p> <table border="1"> <tr><td>CASI SIEMPRE</td><td>10</td><td>71.4</td><td>71.4</td><td>85.7</td></tr> </table> <p>B2.Tiene consciencia de la jerarquía e importancia de las ideas principales [4]</p> <table border="1"> <tr><td>CASI SIEMPRE</td><td>8</td><td>57.1</td><td>57.1</td><td>85.7</td></tr> </table> <p>B3.Hago deducciones a través de la conjunción de ideas principales [4]</p> <table border="1"> <tr><td>CASI SIEMPRE</td><td>7</td><td>50.0</td><td>50.0</td><td>85.7</td></tr> </table> <p>B4.Acostumbro estableces relaciones entre mis conocimientos previos y mis suposiciones [4]</p> <table border="1"> <tr><td>CASI SIEMPRE</td><td>6</td><td>42.9</td><td>42.9</td><td>78.6</td></tr> </table> <p>B5.Me identifico con los personajes a tal grado que me duele, enoja o preocupa lo que les sucede [1]</p> <table border="1"> <tr><td>ALGO DE ACUERDO</td><td>2</td><td>14.3</td><td>14.3</td><td>57.1</td></tr> </table> <p>B6.Al leer es tal mi atención que paso de la emoción, a la reflexión y crítica de las acciones [4]</p> <table border="1"> <tr><td>ALGO DE ACUERDO</td><td>5</td><td>35.7</td><td>35.7</td><td>78.6</td></tr> </table> <p>B7.Cuando me identifico con un personaje lo hago por sus decisiones [3]</p> <table border="1"> <tr><td>ALGO DE ACUERDO</td><td>4</td><td>28.6</td><td>28.6</td><td>71.4</td></tr> </table>	CASI SIEMPRE	10	71.4	71.4	85.7	CASI SIEMPRE	8	57.1	57.1	85.7	CASI SIEMPRE	7	50.0	50.0	85.7	CASI SIEMPRE	6	42.9	42.9	78.6	ALGO DE ACUERDO	2	14.3	14.3	57.1	ALGO DE ACUERDO	5	35.7	35.7	78.6	ALGO DE ACUERDO	4	28.6	28.6	71.4	<p>C1.Al terminar de leer una obra literaria tengo claro qué me gustó y qué no [3]</p> <table border="1"> <tr><td>CASI SIEMPRE</td><td>4</td><td>28.6</td><td>28.6</td><td>57.1</td></tr> </table> <p>C2. Comprendo un texto cuando puedo resumir la trama [3]</p> <table border="1"> <tr><td>CASI SIEMPRE</td><td>4</td><td>28.6</td><td>28.6</td><td>85.7</td></tr> </table> <p>C3. Acostumbro leer dos veces un texto para comprenderlo [1]</p> <table border="1"> <tr><td>CASI SIEMPRE</td><td>2</td><td>14.3</td><td>14.3</td><td>71.4</td></tr> </table> <p>C4.Soy capaz de generar una postura frente al texto con base en argumentos [4]</p> <table border="1"> <tr><td>CASI SIEMPRE</td><td>7</td><td>50.0</td><td>50.0</td><td>92.9</td></tr> </table> <p><i>*Se calculó con la suma de alumnos de cada actividad, que se multiplicó por 100 y dividió entre el total (de alumnos y respuestas) 238. **La categoría de cada una de las filas en color amarillo es la siguiente: Columna 2: frecuencia Columna 3: porcentaje Columna 4: porcentaje válido Esto aplica para todas las filas.</i></p> <p>*** Escala de dominio de la estrategia:</p> <p>5 o más estudiantes= 4 [ha integrado a sus prácticas de lectura el empleo de la estrategia].</p> <p>4 estudiantes= 3 [ha aprendido a utilizar la estrategia]</p> <p>3 estudiantes= 2 [aplica algunas veces la actividad].</p> <p>2 estudiantes= 1 [no se esfuerza por emplear la actividad]</p>	CASI SIEMPRE	4	28.6	28.6	57.1	CASI SIEMPRE	4	28.6	28.6	85.7	CASI SIEMPRE	2	14.3	14.3	71.4	CASI SIEMPRE	7	50.0	50.0	92.9
CASI SIEMPRE	7	50.0	50.0	71.4																																																																																					
CASI SIEMPRE	5	35.7	35.7	78.6																																																																																					
CASI SIEMPRE	4	28.6	28.6	100.0																																																																																					
CASI SIEMPRE	5	35.7	35.7	64.3																																																																																					
CASI SIEMPRE	7	50.0	50.0	78.6																																																																																					
ALGO DE ACUERDO	6	42.9	42.9	92.9																																																																																					
CASI SIEMPRE	10	71.4	71.4	85.7																																																																																					
CASI SIEMPRE	8	57.1	57.1	85.7																																																																																					
CASI SIEMPRE	7	50.0	50.0	85.7																																																																																					
CASI SIEMPRE	6	42.9	42.9	78.6																																																																																					
ALGO DE ACUERDO	2	14.3	14.3	57.1																																																																																					
ALGO DE ACUERDO	5	35.7	35.7	78.6																																																																																					
ALGO DE ACUERDO	4	28.6	28.6	71.4																																																																																					
CASI SIEMPRE	4	28.6	28.6	57.1																																																																																					
CASI SIEMPRE	4	28.6	28.6	85.7																																																																																					
CASI SIEMPRE	2	14.3	14.3	71.4																																																																																					
CASI SIEMPRE	7	50.0	50.0	92.9																																																																																					

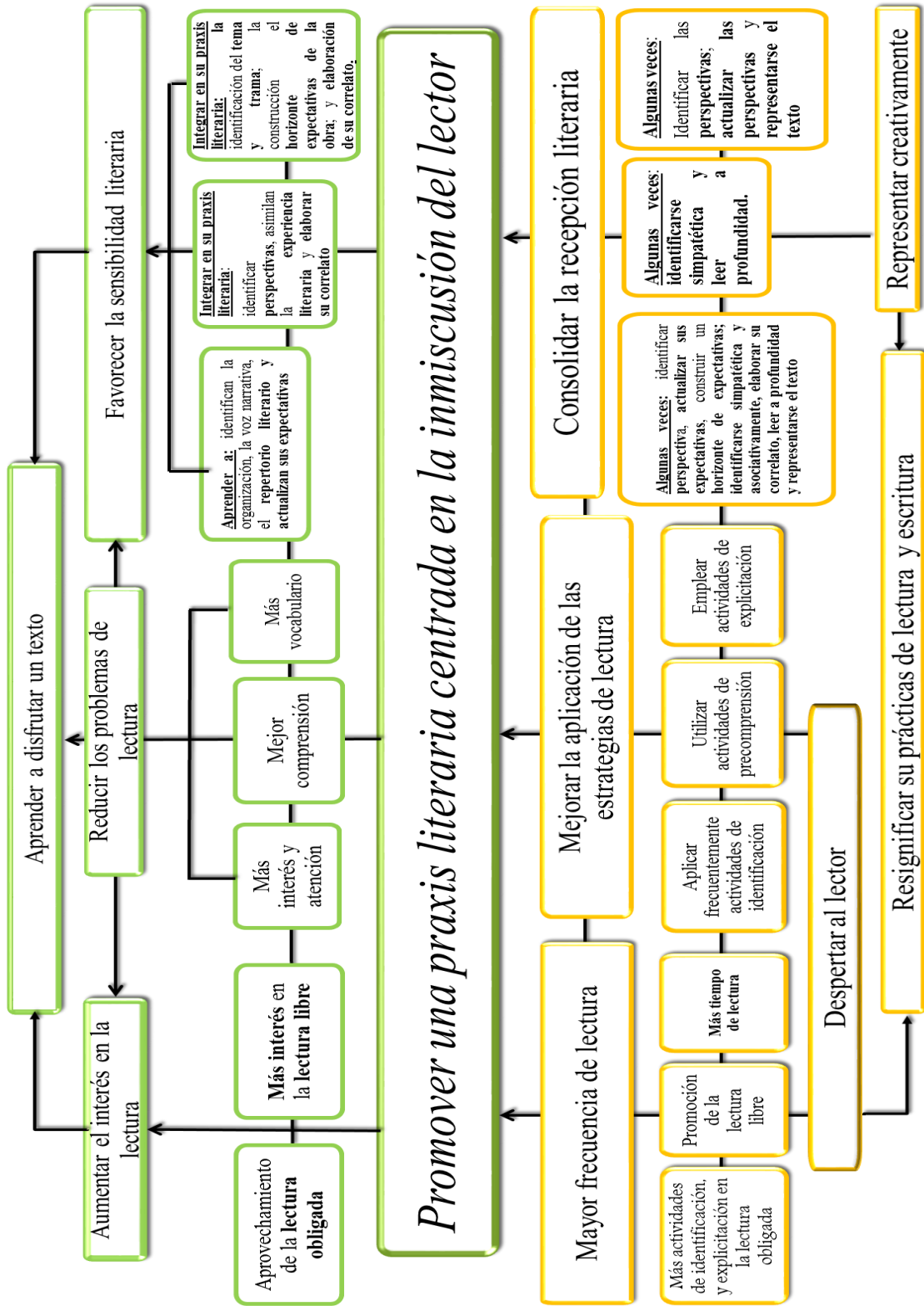
PROPUESTA PARA DESARROLLAR LA SENSIBILIDAD LITERARIA

Tipo de lector: IV			
Nivel de sensibilidad literaria: media		Porcentaje de alumnos en ese nivel: 21.4% [3 estudiantes]	
Estrategias de lectura			
Actividades de identificación	Actividades de pre-comprensión	Actividades de explicitación	
A1.Revisa los signos de puntuación dónde inicia o termina una frase, un párrafo o un capítulo [4] SIEMPRE 4 28.6 28.6 100.0	B1.Identifico la idea o acción principal del texto [3] SIEMPRE 2 14.3 14.3 100.0	C1. Al terminar de leer una obra tengo claro qué me gustó y qué no. SIEMPRE 6 42.9 42.9 100.0	
A2.Observa los signos de puntuación para saber en qué tono se maneja una afirmación o negación [4] SIEMPRE 3 21.4 21.4 100.0	B2.Tiene consciencia de la jerarquía e importancia de las ideas principales [3] SIEMPRE 2 14.3 14.3 100.0	C2. Comprendo un texto cuando puedo resumir la trama SIEMPRE 2 14.3 14.3 100.0	
A4.Ojea la contraportada los título y subtítulos [4] SIEMPRE 5 35.7 35.7 100.0	B3.Hago deducciones a partir de la conjunción de ideas principales [3] SIEMPRE 2 14.3 14.3 100.0	C3. Soy capaz de generar una postura acerca del texto con base en argumentos SIEMPRE 1 7.1 7.1 100.0	
A5. Al terminar de leer un texto literario sé cuál es la importancia de los personajes, tema, narrador, espacio y tiempo [4] SIEMPRE 3 21.4 21.4 100.0	B4.Acostumbro establecer relaciones entre mis conocimientos previos y mis suposiciones [4] SIEMPRE 3 21.4 21.4 100.0	C4. Acostumbro leer dos veces un texto para comprenderlo SIEMPRE 4 28.6 28.6 100.0	
A6.Con frecuencia reinvento historias a partir de lo que voy leyendo [2] MUY DE ACUERDO 1 7.1 7.1 100.0	B5.Me identifico a tal grado con los personajes que me duele, enoja o preocupa lo que les sucede [4] MUY DE ACUERDO 6 42.9 42.9 100.0	<p><i>*Se calculó con la suma de alumnos de cada actividad, que se multiplicó por 100 y dividió entre el total (de alumnos y respuestas) 238.</i></p> <p><i>**La categoría de cada una de las filas en color verde es la siguiente:</i></p> <p><i>Columna 2: frecuencia</i></p> <p><i>Columna 3: porcentaje</i></p> <p><i>Columna 4: porcentaje válido</i></p> <p><i>Esto aplica para todas las filas.</i></p> <p>*** Escala de dominio de la estrategia:</p> <p>3 o más estudiantes= 4 [ha integrado a sus prácticas de lectura el empleo de la estrategia].</p> <p>2 estudiantes= 3 [ha aprendido a utilizar la estrategia]</p> <p>1 estudiantes= 2 [aplica algunas veces la actividad].</p> <p>0 estudiantes= 1 [no se esfuerza por emplear la actividad]</p>	
	B6.Al leer es tal mi atención que paso de la emoción a la reflexión y crítica de las acciones [4] MUY DE ACUERDO 3 21.4 21.4 100.0		
	B7.Cuando me identifico con un personaje lo hago por sus decisiones [4] MUY DE ACUERDO 4 28.6 28.6 100.0		

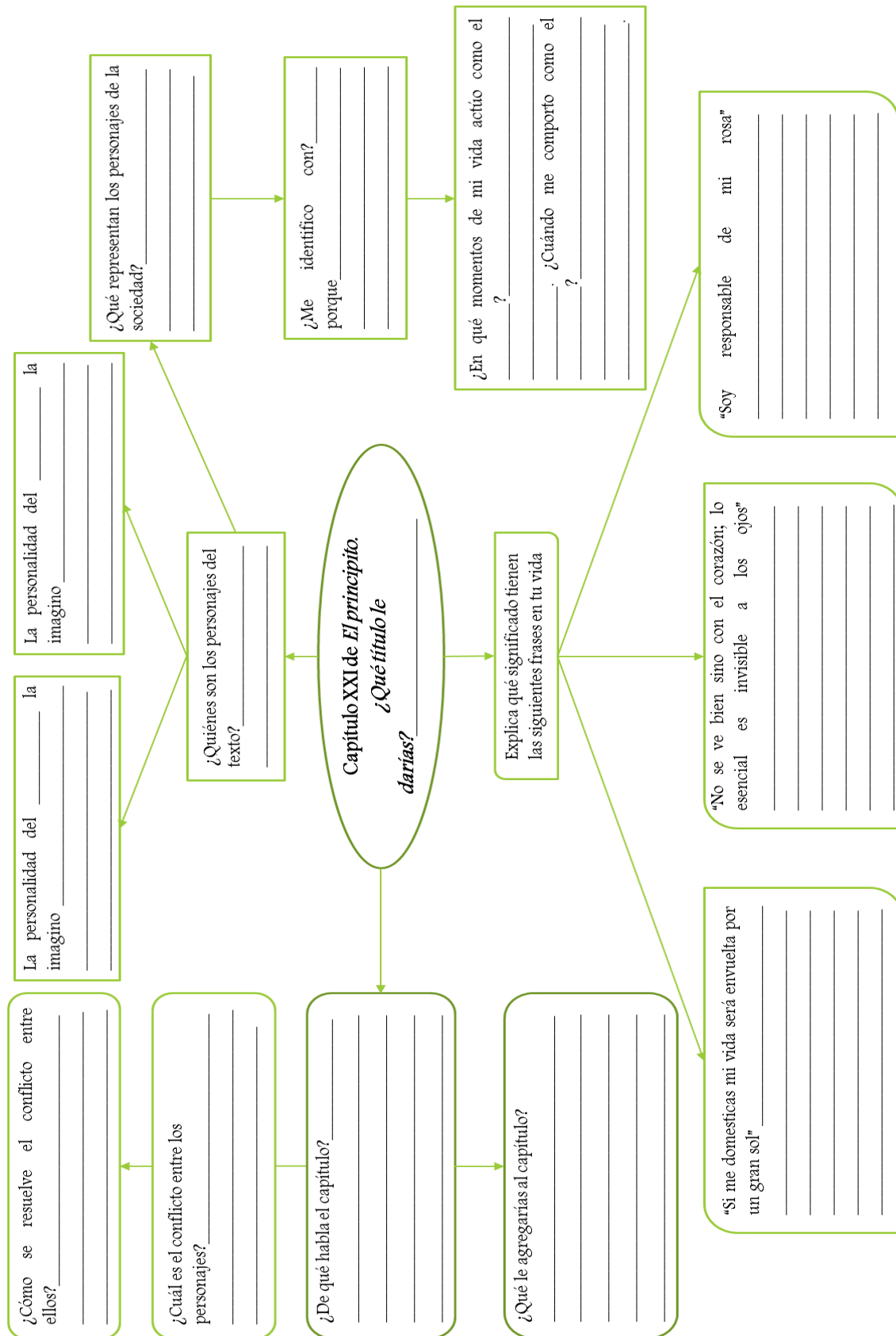
Anexo 11. Árbol de problemas



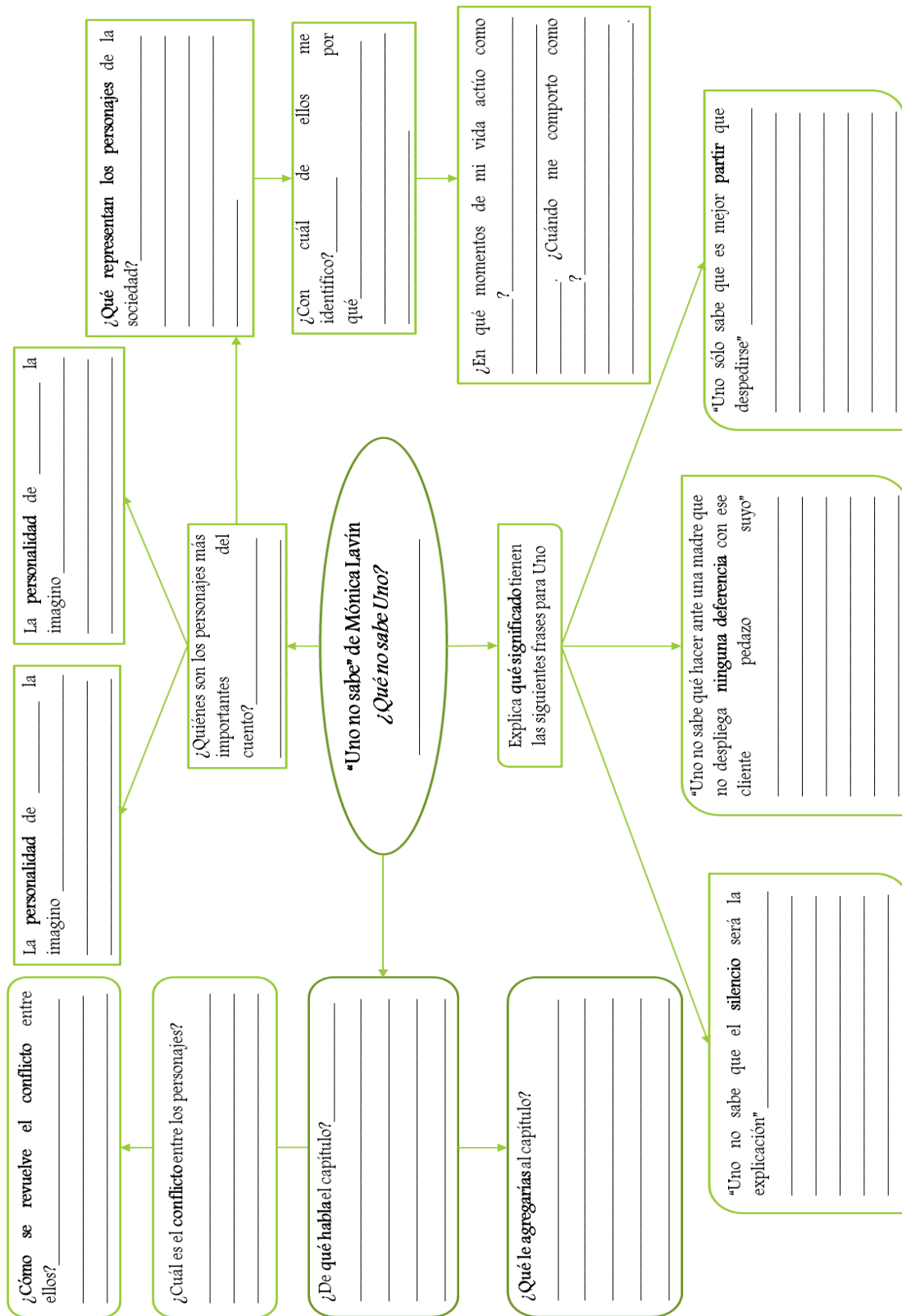
Anexo 12. Árbol de objetivos



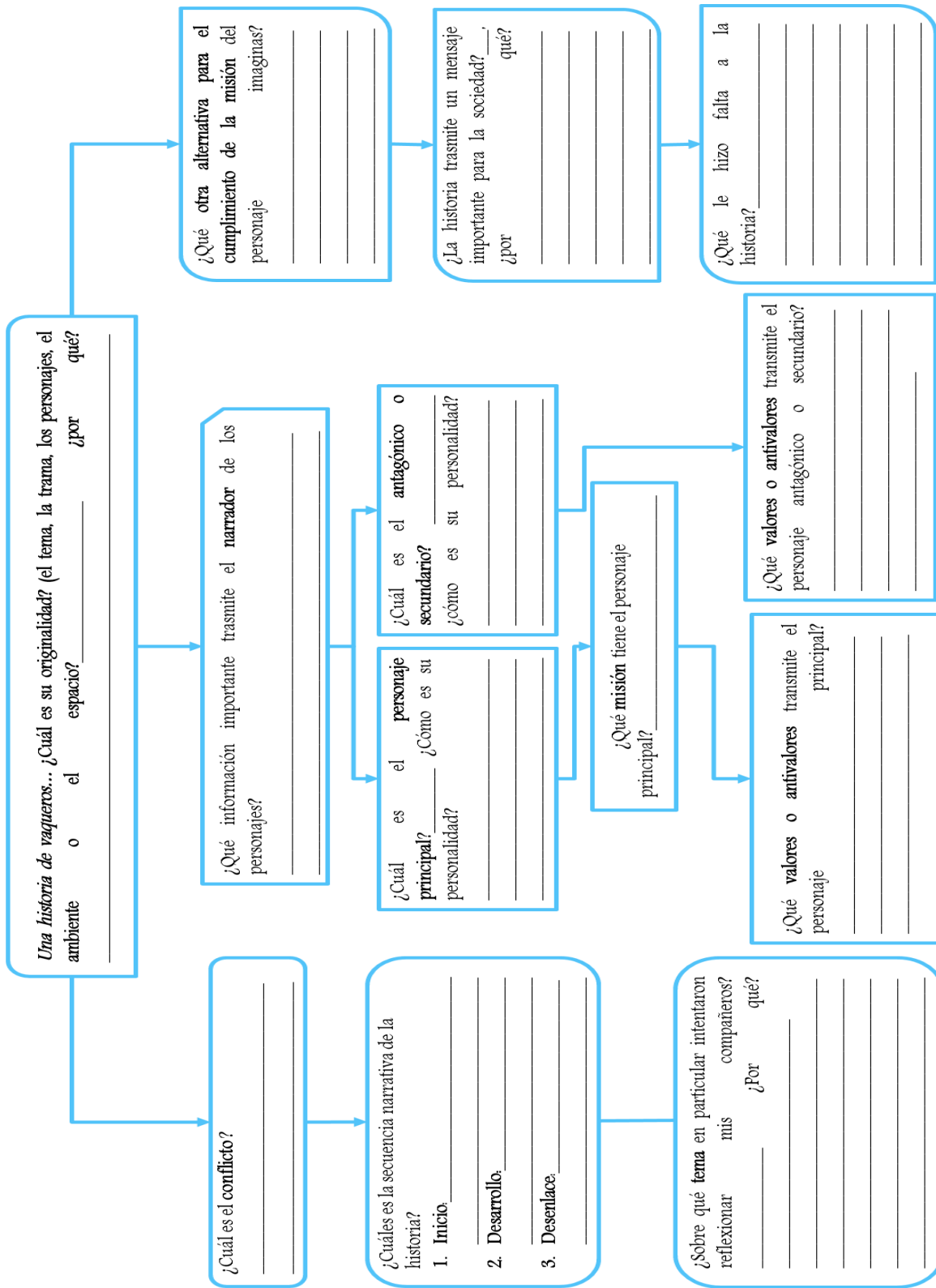
Anexo 13. Brújula literaria de *El principito*. Capítulo XXV



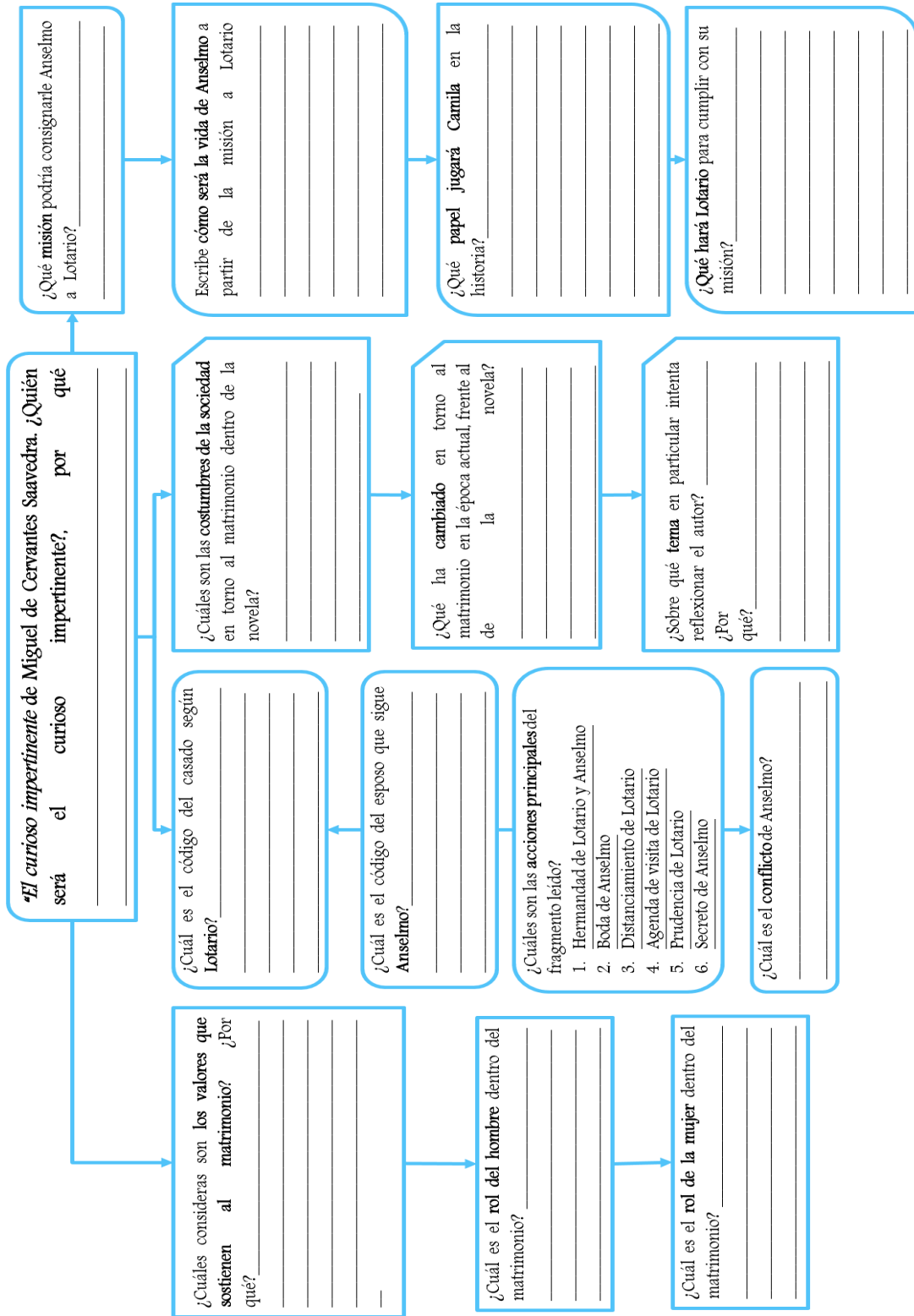
Anexo 14. Brújula literaria de “Uno no sabe” de Mónica Lavín



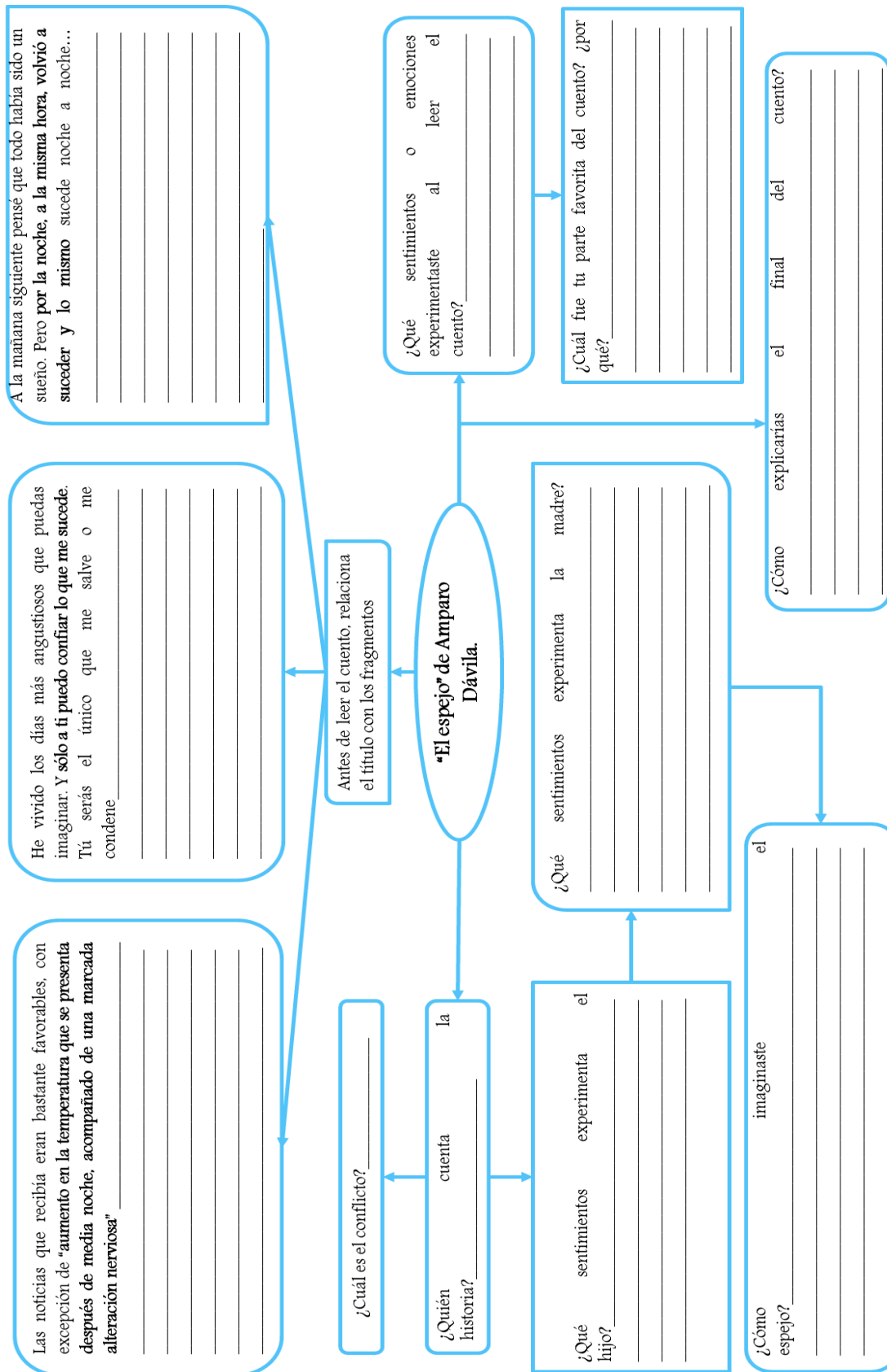
Anexo 15. Mapa literario para *Una historia de vaqueros...*



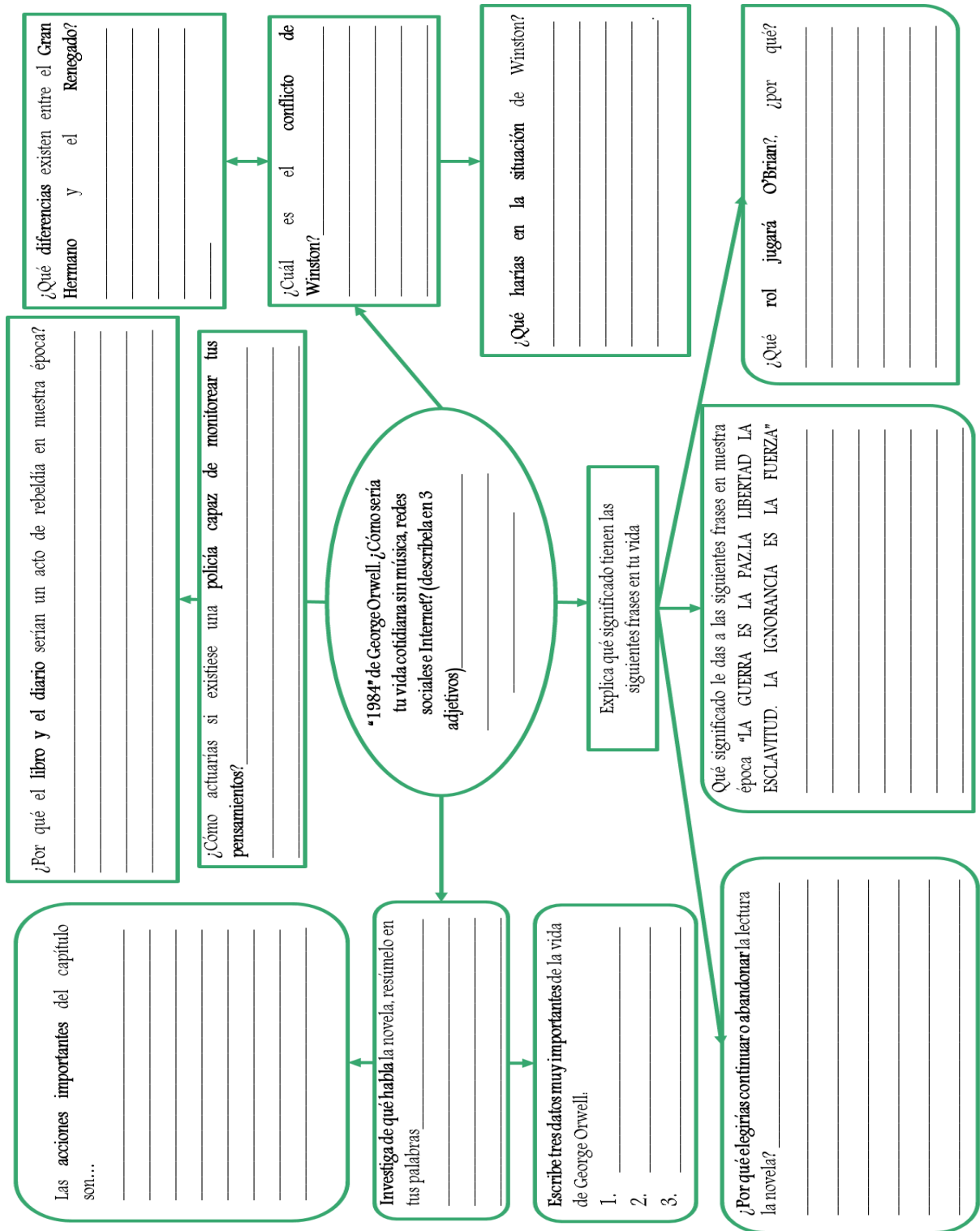
Anexo 16. Mapa literario sobre *El curioso impertinente* de Miguel de Cervantes Saavedra



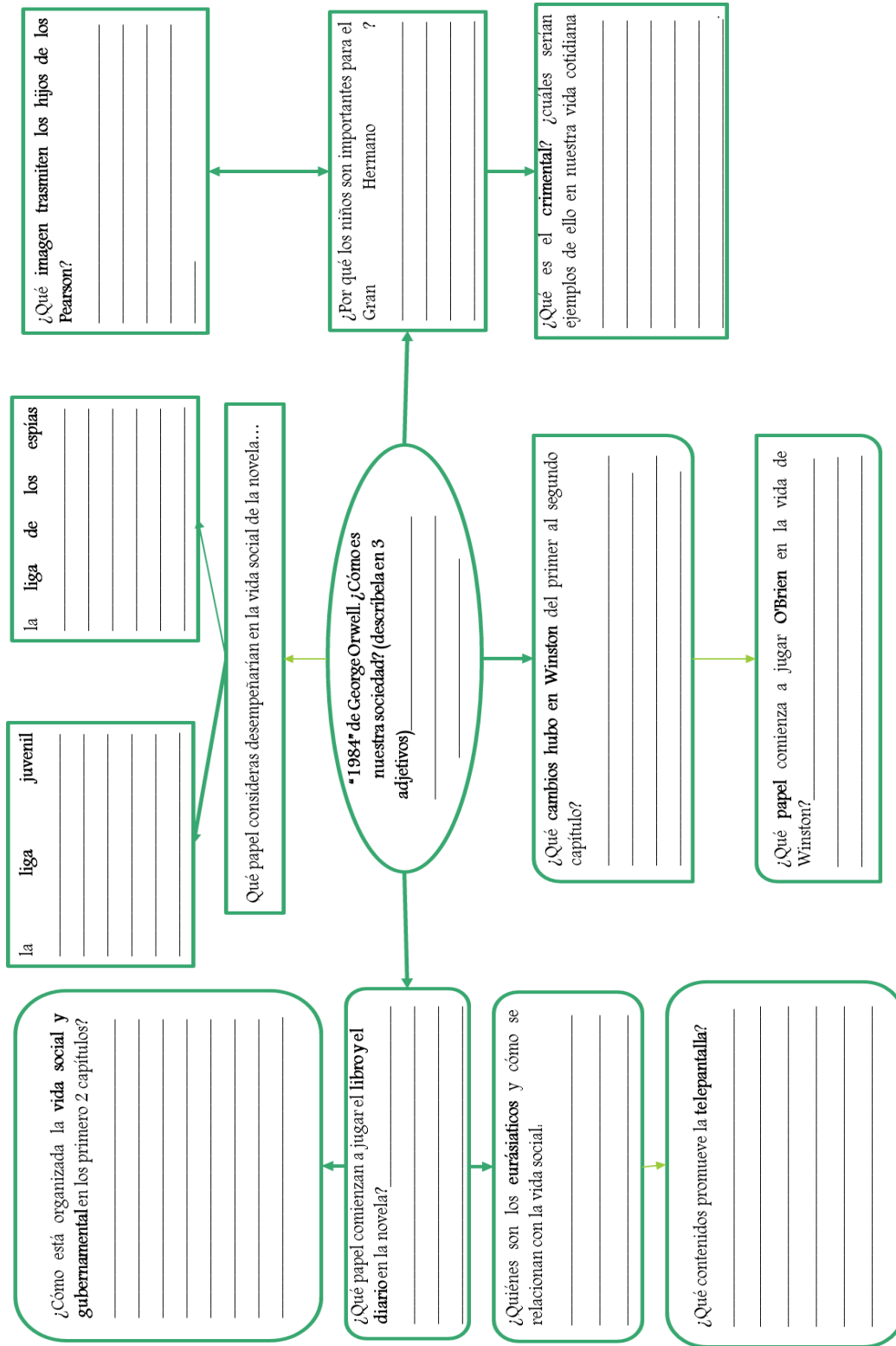
Anexo 17. Mapa literario para “El espejo” de Amparo Dávila.



Anexo 18. Mapa literario para el primer capítulo de 1984 de George Orwell



Anexo 19. Mapa literario para el segundo capítulo de 1984 de George Orwell



Anexo 20. Mapa literario para el tercer capítulo de 1984 de George

