

UNIVERSIDAD CATÓLICA SEDES SAPIENTIAE
ESCUELA DE POSTGRADO



Presupuestos teóricos empleados en la elaboración del Plan de Lectura Literaria por los docentes del colegio salesiano Rosenthal de la Puente, Magdalena del Mar, en el año 2013

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE
MAESTRO EN LITERATURA INFANTIL - JUVENIL Y
ANIMACIÓN A LA LECTURA**

AUTOR

Miguel Arturo Romero Azabache

ASESOR

Óscar Melanio Dávila Rojas

Lima, Perú

2024

METADATOS COMPLEMENTARIOS

Datos del autor

Nombres	
Apellidos	
Tipo de documento de identidad	
Número del documento de identidad	
Número de Orcid (opcional)	

Datos del asesor

Nombres	
Apellidos	
Tipo de documento de identidad	
Número del documento de identidad	
Número de Orcid (obligatorio)	

Datos del Jurado

Datos del presidente del jurado

Nombres	
Apellidos	
Tipo de documento de identidad	
Número del documento de identidad	

Datos del segundo miembro

Nombres	
Apellidos	
Tipo de documento de identidad	
Número del documento de identidad	

Datos del tercer miembro

Nombres	
Apellidos	
Tipo de documento de identidad	
Número del documento de identidad	

Datos de la obra

Materia*	
Campo del conocimiento OCDE Consultar el listado:	
Idioma (Normal ISO 639-3)	
Tipo de trabajo de investigación	
País de publicación	
Recurso del cual forma parte (opcional)	
Nombre del grado	
Grado académico o título profesional	
Nombre del programa	
Código del programa Consultar el listado:	

*Ingresar las palabras clave o términos del lenguaje natural (no controladas por un vocabulario o tesoro).

ESCUELA DE POSTGRADO
UNIDAD DE EDUCACIÓN DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN Y HUMANIDADES

**SUSTENTACIÓN DE TESIS DE MAESTRÍA EN
LITERATURA INFANTIL – JUVENIL Y ANIMACIÓN A LA LECTURA**

ACTA N° 010

Hoy, **14** del mes de **marzo** del año **2017** a las **17:00** horas en el Auditorio de la Unidad de Postgrado; se llevó a cabo el proceso de sustentación de tesis de:

ROMERO AZABACHE, MIGUEL ARTURO

Que expuso el tema de investigación:

**PRESUPUESTOS TEÓRICOS EMPLEADOS EN LA ELABORACIÓN DEL PLAN
DE LECTURA LITERARIA POR LOS DOCENTES DEL COLEGIO SALESIANO
ROSENTHAL DE LA PUENTE, MAGDALENA DEL MAR EN EL AÑO 2013**

Ante el Jurado de Tesis conformado por:

PRESIDENTE : Verónica Inés Fernández Montemayor
ASESOR : Oscar Melanio Dávila Rojas
MIEMBRO : Heroína Dina Naupari Castillo

Terminada su exposición, defendió su tesis durante 30 minutos, frente al Jurado y públicamente, absolviendo las preguntas planteadas.

Al concluir el proceso establecido por la Escuela de Postgrado, el jurado de Tesis, luego de la deliberación del caso, otorgó por **CONSENSO** la mención de **CUM LAUDE** con la calificación de **17 (diecisiete)**.


Asesor


Presidente


Miembro

Jesús María, 14 de marzo del 2017

Anexo 2

CARTA DE CONFORMIDAD DEL ASESOR DE TESIS CON INFORME DE EVALUACIÓN DEL SOFTWARE ANTIPLAGIO

Ciudad, 04 de marzo de 2024

Señor(a),
Dr. Miguel Martínez la Rosa
Responsable de la Unidad de Postgrado de la FCEH de la UCSS

Reciba un cordial saludo.

Sirva el presente para informar que la tesis, bajo mi asesoría, con título: "Presupuestos teóricos empleados en la elaboración del Plan de Lectura Literaria por los docentes del colegio salesiano Rosenthal de la Puente, Magdalena del Mar, en el año 2013.", presentado por el estudiante Miguel Arturo Romero Azabache con código 2011101818 y con DNI 40406240 para optar el grado académico de Maestro en Literatura Infantil-Juvenil y Animación a la Lectura ha sido revisado en su totalidad por mi persona y CONSIDERO que el mismo se encuentra APTO para ser sustentado ante el Jurado Evaluador.

Asimismo, para garantizar la originalidad del documento en mención, se le ha sometido a los mecanismos de control y procedimientos anti plagio previstos en la normativa interna de la Universidad, **cuyo resultado alcanzó un porcentaje de similitud de 13%**. Por tanto, en mi condición de asesor(a), firmo la presente carta en señal de conformidad y adjunto el informe de similitud del Sistema Anti plagio Turnitin, como evidencia de lo informado.

Sin otro particular, me despido de usted. Atentamente,

Firma del Asesor
Dávila Rojas, Oscar Melanio
DNI N°: 10379965
ORCID: 0000-0001-6915-8373
Unidad Académica de la Facultad FCEH UCSS

* De conformidad con el artículo 8°, del Capítulo 3 del Reglamento de Control Antiplagio e Integridad Académica para trabajos para optar grados y títulos, aplicación del software antiplagio en la UCSS, se establece lo siguiente:

Artículo 8°. Criterios de evaluación de originalidad de los trabajos y aplicación de filtros

El porcentaje de similitud aceptado en el informe del software antiplagio para trabajos para optar grados académicos y títulos profesionales, será máximo de veinte por ciento (20%) de su contenido, siempre y cuando no implique copia o indicio de copia.

A Dios de quien aprendo sobre la vida y a quien le estoy muy agradecido; a mis padres quienes me apoyan, a mi hermana por sus consejos y a mi hija a quien amo tanto.

PAZ Y BIEN

Agradecimiento

A mis padres por su orientación permanente y a mi hermana quien me orientó en la construcción del título de la tesis y me enseña con sus razonamientos.

A mis profesores Bertha Navarro, Richard Leonardo, Necker Salazar, Jorge Runciman, Dorian Espezua, Catalina Cortavitate e Isabel Torres, por su paciencia y comprensión en mi carrera profesional y, por cultivar en mí que la educación y la literatura es una actitud de servicio y compromiso.

A los directivos y personal docente del colegio salesiano Rosenthal de la Puente que han colaborado desinteresadamente en el proceso de mi investigación.

A mis amistades Mary Michca, Christian Díaz y Roberto Aranguren, por sus orientaciones académicas, por su paciencia y tiempo dedicado en el proceso de mi investigación.

A la profesora Angélica Córdova Román por sus conocimientos de inglés y su apoyo en la tesis.

A mis exalumnos Nagyb Torres, Mauricio Hurtado y Franco Nina por gestionar el préstamo de libros en sus universidades que forman parte de mi tesis. A mis alumnas Daniela Coronado y Sol Tello por sus sugerencias en el proceso de mi investigación.

Finalmente, a todos aquellos quienes con su aliento también hicieron posible que mi proyecto no sea un proceso arduo.

Resumen

El presente estudio es de enfoque cualitativo, de alcance descriptivo y de diseño fenomenológico, cuyo objetivo general es determinar los presupuestos teóricos empleados en la elaboración del Plan de Lectura Literaria por los docentes del colegio salesiano Rosenthal de la Puente en el 2013. Para eso, se usó en la investigación la recolección de datos a través de la entrevista dirigida a las tres profesoras del Área de Comunicación del nivel de secundaria y se procesó la información a través de la matriz, y los gráficos con la ayuda del programa Atlas. Ti. Los resultados de la investigación demostraron que los documentos de su Proyecto de Plan Lector 2013 tienen deficiencias en su planteamiento literario, pero las profesoras tienen como referencia la estética de la recepción en su quehacer pedagógico. En conclusión, las docentes apuntalan conceptualmente a la estética de la recepción. Palabras claves: plan lector, estética de la recepción, horizonte de expectativa, indeterminación, concreción, intertextualidad y literatura juvenil.

Abstract

The present study is a qualitative, descriptive and phenomenological research, which general objective is to determine the theoretical assumptions employed for developing Literary Reading Plan done by the Rosenthal de la Puente Salesiano school teachers in 2015. That's why it was used in the research by the datum collection through the interview to the three teachers of communication area who teaches in high school level and the information was processed through the research instrument named matrix. Beside the graphic was done with the help of the Atlas.ti programme. The research results demonstrate that the document named Reading Plan Project 2013 has deficiencies in the literary proposal, but the teachers use the aesthetics model of reception in their pedagogical work. In conclusion, the teachers keep on in a certain way to conceptualize the aesthetics of

reception. Keywords: reading plan, aesthetics of reception, expectation forecast, indeterminacy, reading comprehension and intertextuality and young literature.

Índice

	Pág.
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Resumen	iv
Abstract	iv
Índice	vi
Índice de figura	xi
Índice de tabla	xii
Introducción	xv

Capítulo I

Planteamiento del problema

1.1 Planteamiento del problema	1
1.2 Formulación del Problema	3
1.2.1 <i>Problema general</i>	
1.2.2 <i>Problemas específicos</i>	3
1.3 Justificación del tema de la investigación	3
1.4 Objetivos de la investigación	4
1.4.1 <i>Objetivo general</i>	4
1.4.2 <i>Objetivos específicos</i>	5

Capítulo II

Marco teórico

2.1 Antecedentes de la investigación	
2.1.1 <i>Internacionales</i>	6
2.1.2 <i>Nacionales</i>	13
2.2 Bases teóricas	17
2.2.1 <i>La Estética de la Recepción</i>	17
2.2.1.1 Definición de la estética de la recepción.	16
2.2.1.2 Los aspectos medulares de los fundadores de la estética de la recepción.	19
2.2.1.3 El lector literario propuesto por W. Iser y los investigadores adeptos a la teoría de la recepción.	29
2.2.1.3.1 <i>El lector implícito según Wolfgang Iser.</i>	31
2.2.1.3.2 <i>El lector modelo según Umberto Eco.</i>	36
2.2.1.3.3 <i>El lector competente y la recepción lectora según Antonio Mendoza.</i>	36
2.2.1.3.4 <i>El lector literario competente según Teresa Colomer.</i>	39
2.2.1.3.5 <i>El lector literario según Gemma Lluch.</i>	42
2.2.1.4 La estética de la recepción en el ámbito pedagógico.	53
2.2.1.4.1 <i>Pautas de orientación didáctica en el proceso de la recepción lectora en el ámbito escolar del nivel de secundaria.</i>	53

2.2.2 <i>La literatura juvenil</i>	59
2.2.2.1 Conceptos principales de la literatura juvenil.	59
2.2.2.2 Características generales de la narrativa de la literatura juvenil.	62
2.2.2.2.1 <i>En la perspectiva de Jorge Eslava.</i>	62
2.2.2.2.2 <i>En la perspectiva de Teresa Colomer.</i>	67
2.2.2.2.3 <i>En la perspectiva de Gemma Lluch.</i>	70
2.2.3 <i>El canon literario</i>	77
2.2.3.1 Criterios para seleccionar una obra literaria.	81
2.2.3.1.1 <i>Criterios de selección de lectura de Gemma Lluch.</i>	81
2.2.3.1.2 <i>Sobre los criterios de selección de Antonio Mendoza Fillola.</i>	83
2.2.3.1.3 <i>La selección de los libros de Teresa Colomer.</i>	85
2.2.4 <i>Plan de Lectura Literaria</i>	106
2.2.4.1 Presupuestos teóricos.	106
2.2.4.2 Concepto y característica del Plan de Lectura Literaria.	107
2.2.4.3 Propuestas de Plan de Lectura Literaria.	109
2.2.4.3.1 <i>Teoría literaria que precede a la estética de la recepción en el ámbito de la enseñanza y su repercusión en el sistema educativo peruano.</i>	109
2.2.4.3.2. <i>El Plan Lector según Ministerio de Educación.</i>	113
2.3 Definición de términos básicos	123

Capítulo III

Metodología

3.1 Enfoque de la investigación	12
3.2 Alcance de la investigación	126
3.3 Diseño de la investigación	127
3.4 Descripción del ámbito de la investigación	128
3.5 Delimitaciones	129
3.6 Limitaciones	130
3.7 Población y muestra	131
3.8 Técnicas e instrumentos para la recolección de datos	132
3.8.1 <i>Técnicas</i>	132
3.8.2 <i>Instrumentos</i>	133
3.7 Validez y confiabilidad del instrumento	134
3.8 Plan de recolección y procesamiento de datos	136

Capítulo IV

Desarrollo de la investigación

4.1 Presentación de los resultados	140
------------------------------------	-----

Capítulo V

Discusión, conclusiones y recomendaciones

5.1 Discusión	177
5.2 Conclusiones	181
5.3 Recomendaciones	182
Referencias	191

Apéndices	198
Apéndice A. Carta de validación para juicio de expertos	199
Apéndice B. Matriz de consistencia	200
Apéndice C. Instrumento(s)	202
Apéndice D. Ficha de validación (Juicio de expertos)	203
Apéndice E. Matriz de especificaciones técnicas de la guía de entrevista a los docentes del Área de Comunicación del nivel de secundaria del colegio salesiano Rosenthal de la Puente ubicado en el distrito de Magdalena del Mar	204
Apéndice F. Proyecto de Plan Lector 2013. Área: Comunicación	206

Índice de figura

<i>Figura 1.</i> Fases del proceso de lectura (esquema básico)	38
<i>Figura 2.</i> El tiempo del relato	45
<i>Figura 3.</i> Línea de tiempo del cuento <i>Día Domingo</i>	46
<i>Figura 4.</i> Línea de tiempo del cuento <i>La toma del colegio</i>	47
<i>Figura 5.</i> Línea de tiempo del cuento <i>El camino es así</i> (con las piernas, pero también con la imaginación)	48
<i>Figura 6.</i> Fases del proceso de lectura	56
<i>Figura 7.</i> La cita en común entre las categorías indeterminación y concreción	171
<i>Figura 8.</i> La profesora 3 y su cita en común entre la categoría indeterminación y la categoría concreción	172
<i>Figura 9.</i> La categoría intertextualidad entre las profesoras 1 y 3	175

Índice de tabla

Tabla 1. <i>Distribución de la población estudiantil salesiana 2015</i>	131
Tabla 2. <i>Distribución de la muestra de estudiantes de primero a quinto grado de secundaria de la I.E. Rosenthal de la Puente</i>	131
Tabla 3. <i>Matriz de correspondencia entre la estética de la recepción y las Normas complementarias para la adecuada organización, aplicación y consolidación del Plan Lector en las Instituciones Educativas de Educación Básica Regular: horizonte de expectativa</i>	142
Tabla 4. <i>Matriz de correspondencia entre la estética de la recepción y las Normas complementarias para la adecuada organización, aplicación y consolidación del Plan Lector en las Instituciones Educativas de Educación Básica Regular: indeterminación y concreción</i>	143
Tabla 5. <i>Matriz de correspondencia entre la estética de la recepción y las Normas complementarias para la adecuada organización, aplicación y consolidación del Plan Lector en las Instituciones Educativas de Educación Básica Regular: intertextualidad</i>	144
Tabla 6. <i>Matriz para establecer la vinculación entre las categorías estética de la recepción y el Proyecto del Plan Lector 2013 del colegio salesiano Rosenthal de la Puente: horizonte de expectativa</i>	150
Tabla 7. <i>Matriz para establecer la vinculación entre las categorías estética de la recepción y el Proyecto del Plan Lector 2013 del colegio salesiano Rosenthal de la Puente: indeterminación</i>	151
Tabla 8. <i>Matriz para establecer la vinculación entre las categorías estética de la recepción y el Proyecto del Plan Lector 2013 del colegio salesiano Rosenthal de la Puente: concreción e intertextualidad</i>	153
Tabla 9. <i>Matriz sobre la pregunta 1 y la respuesta de las profesoras</i>	157
Tabla 10. <i>Matriz sobre la pregunta 2 y la respuesta de las profesoras a favor de las obras literarias</i>	158
Tabla 11. <i>Matriz sobre la pregunta 2 y la respuesta de las profesoras en contra de las obras literarias</i>	159

Tabla 12. <i>Matriz sobre la pregunta 3 y la respuesta de las profesoras</i>	161
Tabla 13. <i>Matriz sobre la pregunta 4 y la respuesta de las profesoras</i>	162
Tabla 14. <i>Matriz sobre la pregunta 5 y la respuesta de las profesoras</i>	164
Tabla 15. <i>Matriz sobre la pregunta 5 y la respuesta de las profesoras que no se ajustan a la formación del lector literario</i>	165
Tabla 16. <i>Matriz sobre la pregunta 6 y la respuesta de las profesoras</i>	167
Tabla 17. <i>Matriz sobre la pregunta 7 y la respuesta de las profesoras</i>	168

Introducción

La presente investigación se generó a raíz de los bajos índices de lectura presentados por nuestros alumnos en el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (Programme for international Student Assessment) PISA 2002. Por ello, se declaró el Programa Nacional de Emergencia Educativa 2004. Asimismo, por los estudios de índole pedagógico y literario de la lectura en el aula.

Dicho panorama suscitó la inquietud del autor por conocer la perspectiva de los docentes del Área de Comunicación a nivel secundaria sobre la implementación del Plan Lector, ya que coadyuvará en nuestro quehacer educativo y que futuras investigaciones ahonden en el tema en cuestión.

En virtud de lo expuesto, el objetivo general de nuestro estudio es determinar los presupuestos teóricos empleados en la elaboración del Plan de Lectura Literaria por los docentes de una institución educativa parroquial ubicada en Magdalena del Mar y en sus documentos oficiales, se le denomina Proyecto de Plan Lector 2013. En cuanto a su metodología, se concibió como alcance una investigación cualitativa, de enfoque descriptivo y de diseño fenomenológico. En ella, se consideró el recojo de información a través de la entrevista cuyos resultados fueron procesados primero mediante la matriz (tablas), y segundo mediante los gráficos (figuras) con el apoyo del programa Atlas.ti.

En cuanto a la distribución del contenido, lo presentamos de la siguiente manera: en el capítulo I, tratamos el planteamiento del problema, es decir, la justificación de nuestro estudio como de sus objetivos generales y específicos. En el capítulo II, se presenta el marco teórico: los antecedentes de nuestra investigación, el estudio de la Estética de la Recepción, de la literatura juvenil y del Plan de Lectura Literaria. En el capítulo III, está la metodología en donde se explica la opción por la investigación cualitativa y lo que ella implica en nuestra tesis. En el capítulo IV, presentamos el desarrollo de la investigación, es decir, cuáles son

los resultados de nuestro estudio. Finalmente, en el capítulo V, está la discusión, conclusiones y recomendaciones para los fines de la presente investigación.

Capítulo I

Planteamiento del problema

1.1 Planteamiento del problema

La educación peruana presenta índices desalentadores de comprensión de lectura a nivel internacional, ya que está en el último lugar de 43 países participantes en la evaluación PISA 2000 (Trahtemberg,2003^a), antepenúltimo de 66 países en PISA 2009 (Evaluación PISA: el ranking completo en el que el Perú quedó último, 2013) y último lugar de 65 países en PISA 2012¹ (Redacción Perú 21, 2013).

El contexto de nuestra educación por la que atraviesa con la evaluación PISA² en el 2000, 2009 y 2013, según el Ministerio de Educación Minedu [Minedu] (2014³), se presenta como un marco de referencia para iniciar nuestro estudio sobre la lectura en las escuelas⁴. En nuestra investigación, se trata sobre la lectura literaria en un colegio de Magdalena como representación de la implementación de las propuestas pedagógicas del Estado con su documento denominado Normas para la organización y aplicación del Plan Lector en las Instituciones Educativas de Educación Básica Regular (Minedu,2006).

Cabe mencionar que una de las dificultades que presenta el Plan Lector de Perú, que al igual se muestra en otros países en Iberoamérica en el 2013(Álvarez, 2014), es que no responde a los intereses de lectura y el mundo del adolescente. Por ello, es necesario

¹ La evaluación PISA (Programme for International Student Assessment) se realiza cada tres años según el folleto Lo que debe saber de PISA 2015 proporcionado por la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC) del Ministerio de Educación(Minedu). Véase, según Minedu (2015), en <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2014/07/Folleto-Pisa-2015.pdf>

² Los países participantes son miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). En el caso del Perú, él no es miembro y, por lo tanto, su participación es voluntaria (Minedu, 2014).

³ Según el Minedu (2014), el Perú participó en la evaluación PISA en el 2000,2009 y 2012.

⁴ Con respecto a qué colegios participan en la prueba PISA, la OCDE es la encargada de seleccionar a un grupo de colegios públicos y privados de manera aleatoria, al azar (Minedu, 2014).

adoptar por un diseño cualitativo que nos permita abordar los conocimientos y experiencias que los docentes tienen para elaborar su plan de lectura.

En ese sentido, el propósito de este estudio es fenomenológico (Hernández, Fernández y Baptista, 2014) para determinar los presupuestos teóricos empleados en la elaboración del Plan de Lectura Literaria por los docentes del colegio salesiano Rosenthal de la Puente, ubicado en Magdalena del Mar. Para los fines del presente estudio, se entrevistó a las profesoras de dicha institución, ya que nos permite conocer sus perspectivas, es decir, las razones que subyacen en su labor como el significado que le otorga (Hernández et al., 2014) las docentes para tratar el Plan Lector de su institución. Luego, se propone los rasgos del Plan de Lectura Literaria (Actis, 2005) a la luz de la teoría de la literatura. Por ello, se usó las técnicas de recolección de datos de la investigación cualitativa: el análisis de documentos, las anotaciones, la entrevista, los diagramas y las matrices (Hernández et al., 2014).

El Plan Lector puede definirse como las estrategias para promover la lectura en los estudiantes de la Educación Básica Regular del nivel de secundaria (Minedu, 2006). En efecto, a ella apunta el Proyecto de Plan Lector 2013 del Área de Comunicación de la institución educativa en mención entre sus alumnos adolescentes.

Asimismo, se entiende como Plan de Lectura Literaria a los procedimientos pedagógicos que permiten seleccionar y organizar el corpus literario propuesto por los docentes de la institución educativa (Actis, 2005). En este mismo horizonte, está presente en el Plan Lector del colegio salesiano.

En resumen, el presente estudio cualitativo enfoca el problema del Plan de Lectura Literaria porque se está interesado en conocer de las docentes entrevistadas sus presupuestos pedagógicos para diseñar el Plan Lector, es decir, cómo abordan la lectura

de los textos narrativos entre los lectores adolescentes mediante su documento llamado Proyecto de Plan Lector 2013.

1.2 Formulación del Problema

1.2.1 *Problema general*

¿Cuáles son los presupuestos teóricos empleados en la elaboración del Plan de Lectura Literaria por los docentes del colegio salesiano Rosenthal de la Puente?

1.2.2 *Problemas específicos*

¿Cuáles son los presupuestos teóricos empleados en la elaboración del Plan de Lectura Literaria en la dimensión de horizonte de expectativa por los docentes del colegio salesiano Rosenthal de la Puente, Magdalena del Mar, en el año 2013?

¿Cuáles son los presupuestos teóricos empleados en la elaboración del Plan de Lectura Literaria en la dimensión de indeterminación por los docentes del colegio salesiano Rosenthal de la Puente, Magdalena del Mar, en el año 2013?

¿Cuáles son los presupuestos teóricos empleados en la elaboración del Plan de Lectura Literaria en la dimensión de concreción por los docentes del colegio salesiano Rosenthal de la Puente, Magdalena del Mar, en el año 2013?

¿Cuáles son los presupuestos teóricos empleados en la elaboración del Plan de Lectura Literaria en la dimensión de intertextualidad por los docentes del colegio salesiano Rosenthal de la Puente, Magdalena del Mar, en el año 2013?

1.3 Justificación del tema de la investigación

A raíz de los resultados desalentadores obtenidos por nuestros estudiantes en la evaluación internacional Pisa 2000⁵, se planteó la revisión y reestructuración del sistema

⁵ Trahtemberg (2003a) comentó que el Perú obtuvo el último puesto de los 43 países participantes en comprensión de lectura en la evaluación PISA 2000. Véase en <http://www.trahtemberg.com/entrevistas/901-el-peru-muestra-el-nivel-mas-bajo-de-desempeno-en-lectura-.html>

educativo. Por ende, se formuló la implementación del Plan Lector. A pesar de esa medida, cabe la reflexión: ¿el Plan lector del Ministerio de Educación [Minedu, 2006] tiene un marco teórico para su sustento? ¿Hay diferencia entre Plan Lector y Plan de Lectura Literaria? Con respecto a esta última pregunta, ¿cómo comprenden los especialistas este fenómeno? Y ¿la teoría de la literatura puede aportar para entender este problema? Motivado por las presentes inquietudes, se desarrollará la presente tesis.

En ese sentido, se investiga para determinar los presupuestos teóricos de los docentes para elaborar el Plan de Lectura, es decir, cuál es el aporte de la teoría literaria llamada Estética de la Recepción para la presente investigación. En efecto, su estudio se debe a que dicha teoría destaca la importancia del lector: cuál es su competencia literaria y cómo él participa en la construcción del sentido de la obra literaria.

Y de esta manera, la investigación tiene como intención proponer un horizonte en el quehacer pedagógico de nuestros maestros para que los alumnos construyan su compromiso lector (Cano, 2009) y, por tanto, contribuir en la formación del lector literario, como lo denomina Colomer (1998).

1.4 Objetivos de la investigación

1.4.1 *Objetivo general*

Determinar los presupuestos teóricos empleados en la elaboración del Plan de Lectura Literaria por los docentes del colegio salesiano Rosenthal de la Puente.

Sus resultados dados en el 2003, según Trahtemberg (2003b), evidenció que los alumnos de 15 años en el Perú no comprenden lo que leen. Véase en su blog: <http://www.trahtemberg.com/articulos/885-emergencia-en-educacion.html>

1.4.2 *Objetivos específicos*

Determinar los presupuestos teóricos empleados en la elaboración del Plan de Lectura Literaria en la dimensión de horizonte de expectativa por los docentes del colegio salesiano Rosenthal de la Puente, Magdalena del Mar, en el año 2013.

Determinar los presupuestos teóricos empleados en la elaboración del Plan de Lectura Literaria en la dimensión indeterminación por los docentes del colegio salesiano Rosenthal de la Puente, Magdalena del Mar, en el año 2013.

Determinar los presupuestos teóricos empleados en la elaboración del Plan de Lectura Literaria en la dimensión de concreción por los docentes del colegio salesiano Rosenthal de la Puente, Magdalena del Mar, en el año 2013.

Determinar los presupuestos teóricos empleados en la elaboración del Plan de Lectura Literaria en la dimensión de intertextualidad por los docentes del colegio salesiano Rosenthal de la Puente, Magdalena del Mar, en el año 2013.

Capítulo II

Marco Teórico

2.1 Antecedentes de la investigación

2.1.1 *Internacionales*

Dentro de las tesis revisadas, tenemos los antecedentes teóricos generales y específicos. De ellas, llamamos antecedente teórico general a la investigación que se realizó fuera de nuestro país y cuya información está vinculada con tema de la presente tesis (Carrasco, 2009). En cambio, con antecedente teórico específico se refiere al estudio que está relacionada con la presente investigación y que se realizó en el territorio nacional del investigador y en donde se ubica su problemática (Carrasco, 2009). En efecto, ambos permitirán mostrar un panorama actual de los avances de investigación correspondiente con el presente estudio.

En consideración del acceso a la fuente, la presente tesis se respalda en los antecedentes internacionales como la importante investigación del consultor y profesor Álvarez, asociado a la Universidad de Antioquia (Colombia). Él presentó en el 2014 su informe llamado Una región de lectores que crece. Análisis comparado de planes nacionales de lectura en Iberoamérica 2013 para la CERLALC y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

El objetivo del estudio consiste en comprender, describir, comparar y divulgar los planes de lectura en su estado actual en Iberoamérica (Álvarez, 2014). Ello permite comprender el panorama de la lectura en las escuelas en nuestra región. Asimismo, aprender qué tan importantes son las decisiones gubernamentales en la implementación del Plan Lector.

En su informe, se concluye primero que hay algunos países que continúan con el proceso de implementación de su Plan Lector (Álvarez, 2014). En ese sentido, la implementación de los planes lectores en Iberoamérica está teniendo permanencia. Un ejemplo de ello es el caso de México, que tiene aproximadamente 15 años ejecutando su Plan (Álvarez, 2014).

Segundo, se menciona que el Estado tiene la tendencia a omitir la opinión de la ciudadanía en la formulación e implementación del Plan Lector. Evidentemente, perjudica la formación lectora del escolar mexicano y de su población (Álvarez, 2014).

Tercero, el gobierno no solo debe plantear el problema del Plan Lector y proponer su solución a través de normas. También, es imprescindible su implementación y realizar un seguimiento al mismo para su efectividad (Álvarez, 2014). Por ejemplo, cuál es la teoría literaria para tratar los textos literarios; cómo se la está ejecutando en los colegios; cuáles sus consecuencias y cómo sistematizar la información.

Asimismo, es importante el aporte de Cruz, cuya investigación, publicada en el 2013, se llama la Lectura literaria en secundaria: la mediación de los docentes en la concreción de los repertorios lectores. Dicha investigación le permitió optar el grado de doctor en Didáctica de la Lengua y la Literatura por la Universidad de Barcelona. Y el trabajo de su tesis doctoral fue dirigido por Antonio Mendoza Fillola.

La investigación en mención tiene como objetivo general:

Examinar en algunos discursos de docentes las interpretaciones que elaboran sobre su trabajo con la literatura concretamente relacionado con las estrategias que ellos aplican para dinamizar, contextualizar y potenciar los repertorios de los estudiantes en las lecturas de obras literarias narrativas (Cruz, 2013, p.151)

En efecto, permitirá conocer el punto de vista de los profesores sobre su didáctica de la literatura: cuál es la teoría literaria que usan en su labor pedagógica en el aula.

En cuanto a su proceder metodológico, su enfoque es cualitativo; su investigación tiene alcance descriptivo, y cuyo diseño es etnográfico. Además, su muestra está constituida por docentes y alumnos. Sobre los docentes del Área de Comunicación de instituciones educativas de Cali, Colombia, consta de 35 quienes pertenecen en su totalidad al sector público. Con respecto a los alumnos, pertenecen a la educación básica secundaria desde sexto a noveno grado; los de educación media está comprendida por los estudiantes de décimo y undécimo. Con ellos, se conformó la muestra de 34 alumnos.

Para la recolección de datos, la autora usó como instrumentos de investigación el cuestionario entre docentes y estudiantes, el análisis de contenido para documentos oficiales usados por los docentes y los materiales escritos personales de los estudiantes.

En las conclusiones, se encontró primero que los docentes tienen como modelo literario en sus clases la historia literaria y en otros consideran la lectura como actividad cognitiva y estética como proceder en la Educación Literaria; segundo se reitera en el profesorado su visión sobre el rol activo de sus alumnos para comprender e interpretar las lecturas literarias hechas en clase; tercero los docentes seleccionan el canon literario del colegio según las preferencias e intereses de sus alumnos por sus lecturas; cuarto muchos de los docentes reconocen que sus estudiantes sí leen y en especial aquellas obras de carácter narrativo; quinto los alumnos reconocen que leen de preferencia obras de literatura juvenil, porque representan sus experiencias. Además, aceptan las tramas narrativas que los cautiven (Cruz, 2013).

Además del aporte de Cruz, presentamos a Illas con su estudio escrito en el 2010, denominado Educación literaria centrada en la comprensión del texto a partir de la literatura local – regional. Su estudio le permitió optar el grado de doctor en la Facultad de Educación en la Universidad de Carabobo. Dicha tesis, como las que se citará, amplía y ampliará nuestro panorama de investigación sobre nuestro tema en cuestión.

En la investigación en mención, se tiene como objetivo general “Generar una educación literaria centrada en la comprensión del texto a partir de la literatura local – regional dirigida a estudiantes de Liceos Bolivarianos del Municipio Bruzual-Estado Yaracuy” (Illas, 2010, p.13). Con ello, se refiere al abordaje de la literatura presente en la zona provincial.

La metodología usada en su estudio presenta un enfoque cualitativo con alcance descriptivo y de diseño etnográfico. Además, su muestra está compuesta por cuatro docentes de Literatura. De ellos, dos provienen de la U. E Dr. Raúl Ramos Jiménez y los otros, de la U.E. Carlos José Mujica del Municipio Bruzual del estado de Yaracuy. De manera similar, consistió en la conformación de los estudiantes: tres de una institución y los tres restantes provenientes de otra (seis en su totalidad). Asimismo, los estudiantes fueron seleccionados de manera aleatoria. Cabe mencionar que los profesores de la muestra enseñan a 4° y 5° de secundaria.

En cuanto a sus instrumentos, el investigador usó la entrevista, el análisis de documentos y las anotaciones. Evidentemente, los seleccionó de acuerdo a sus objetivos y la naturaleza de su investigación. Ello permitió junto con las tesis revisadas tener un referente para nuestro estudio.

En dicha investigación, se concluye que los docentes plantean sus clases de Literatura desde el historicismo. Por eso, se sugiere la competencia literaria, es decir, que el alumno pueda comprender el sentido de la obra literaria: ser capaz de vincular un texto con otro(s) y tener apreciación estética por su obra (Illas, 2010). En este sentido, se comparte su punto de vista porque está en conformidad con el presente estudio y que se la tratará en los siguientes capítulos.

También, se presenta como conclusión en el trabajo en mención que las obras literarias y el canon literario escolar están constituidas de manera historicista y académica.

Por eso, se propone reivindicar los intereses de los alumnos por la lectura de textos literarios que estén más cercanos a la cultura de ellos (Illas, 2010).

En la misma línea, en cuarto año, se enseña literatura griega y se propone que se inicie con la mitología venezolana para que con esta se analice las mitologías provenientes de otras latitudes (Illas, 2010). Cabe mencionar que Illas intenta balancear las obras literarias de carácter universal con las nacionales y locales para que el horizonte de expectativa de los alumnos tenga una perspectiva adecuada sobre los temas a ser planteados en su formación escolar.

También, se presenta a Meza con su investigación, escrita en el 2009, llamada La lectura de textos literarios en el marco de la Reforma de la educación secundaria 2006: dos contextos en primero de secundaria. Con ello, optó el grado de maestro en Ciencias Educativas por la Universidad Autónoma de Baja California, México.

En su investigación, “El objetivo general fue identificar y analizar cómo se lee literatura en cada contexto específico a partir del análisis de los eventos de lectura de textos literarios” (Meza, 2009, p. 6). Por su supuesto, el interés está en el abordaje de la literatura propuesto por los docentes en su quehacer pedagógico, de modo que haya la participación del lector con su texto.

Con respecto a su metodología, su enfoque es cualitativo; su alcance es descriptivo y el diseño de su investigación es fenomenológico. A ello, se suma sus instrumentos de investigación: la guía de observación, videgrabaciones, cuestionarios. Esta investigación de carácter cualitativa es una iniciativa para conocer la práctica de lectura literaria en la escuela.

Sobre su muestra, consistió en la selección de dos profesoras que trabajan en colegios diferentes del sector urbano. Además, los alumnos (hombres y mujeres)

provenientes de ambos colegios suman en total 61, cuyas edades promedias son de 12 años. Y cuyas condiciones sociales son humildes.

Por otra parte, en la investigación, se concluye con respecto a la lectura de cuentos lo siguiente: primero los aspectos discursivos no se exploró el efecto emocional que produce los textos literarios en los alumnos; ellos pueden identificar a los narradores en primera, segunda o tercera persona, pero no se explora los efectos narrativos que producen en los lectores adolescentes. Segundo, sobre las propiedades de los géneros y los tipos de textos, se debatió brevemente sobre las acciones de los personajes; los alumnos optan por representar a través de un dibujo las diferentes perspectivas de sus personajes. Asimismo, cambian el final propuesto por la historia.

Y, finalmente, las conclusiones referentes a la lectura de mitos y leyendas son que los alumnos orientan su lectura para encontrar los valores del texto porque la maestra se centra en puntualizar sobre ello. Asimismo, no se analiza las funciones de los personajes y la intertextualidad entre el mito y otros relatos.

En la misma línea de estudio, tenemos a Trujillo con su trabajo titulado en el 2007 prácticas de lectura literaria en dos aulas de segundo de secundaria. Dicha tesis le permitió optar el grado de doctor en Didáctica de la Lengua y Literatura por la Universidad Autónoma de Barcelona. En aquella oportunidad, su asesora fue Teresa Colomer.

El estudio de la investigadora tiene como objetivo general “Conocer el funcionamiento escolar de la literatura en dos aulas de segundo de secundaria. [Y] Analizar las prácticas de lectura literaria como momentos de intervención pedagógica en la enseñanza de la literatura” (Trujillo, 2007, p.65). En efecto, su trabajo está enfocado meramente al carácter pedagógico de la literatura.

En cuanto a su metodología, ella es cualitativa y su enfoque es cualitativo-interpretativo, según la autora (Trujillo, 2007). Asimismo, tiene como población a los

estudiantes de secundaria de Barcelona y de Puebla. De ella, se centra en la escuela pública de segundo de secundaria, cuyas edades son de 13 y 14 años. Por eso, su muestra en Barcelona consiste en 22 alumnos y en Puebla 50.

En esta misma línea investigativa, Trujillo usó en el 2007 como instrumentos para obtener información el diario de campo, el protocolo de observación, el banco de datos, el cuestionario a discentes y entrevista a docentes. Evidentemente, realiza un proceso de triangulación con solvencia y pertinencia de acuerdo a la naturaleza y objetivo de su estudio.

Sobre la conclusión de su tesis, la investigadora menciona que los docentes, tanto de Puebla, México, y de Barcelona, España, enseñan de manera tradicional y que:

Al abordar el currículum, advertimos que las propuestas literarias, la mayoría de las veces, no tienen 'orden ni concierto' (en palabras de Colomer). Se pretende formar lectores, pero si el abordaje de la literatura es textualista o historicista no vemos cómo lograrlo. El hábito lector, la valoración y análisis de textos literarios no son del todo posible porque la literatura no es realmente un eje vertebrador y la proyección curricular para bordarla es mínima (Trujillo, 2007, pp. 208-209).

Dicho en otras palabras, la propuesta pedagógica es anacrónica. En efecto, está en desfavor de la formación del lector literario que exige la sociedad actual.

También, se asevera que los docentes no acompañaron a sus alumnos mientras estos leían y menos en concluir en clase si cumplieron con los indicadores de logros. Finalmente, "La manera de leer en las aulas tiene que ver con los estilos docentes en los que están implícitos los gustos personales, las preferencias, las formaciones profesionales y los años de trabajo frente al grupo" (Trujillo, 2007, p.213). En otros términos, interviene los presupuestos teóricos de los docentes en su quehacer pedagógico.

2.1.2 Nacionales

En el territorio peruano, se tiene la investigación de Quino, titulado en el 2010 Evaluación del Plan Lector en la educación secundaria de las instituciones educativas públicas de la Red 7 del Callao. Ello le permitió para optar el grado de Maestro en Educación en la mención de Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Educación por la Universidad San Ignacio de Loyola.

El objetivo general de su estudio es “Determinar el nivel de ejecución del Plan Lector como programa a través de la descripción y análisis de las actividades, secuencia, temporalización, flexibilidad y recursos” (Quino, 2010, p.42). Para el cumplimiento de su investigación, esta tiene un enfoque cuantitativo, de alcance descriptivo y de diseño no experimental transeccional descriptivo.

Desde ese enfoque, su estudio se aplicó en una muestra de 507 alumnos entre hombres y mujeres del tercer grado de secundaria de cinco instituciones educativas públicas de la Red 7 del Callao. En ellos, se utilizó los siguientes instrumentos: un cuestionario dirigido a los alumnos y una guía de observación. Además, se dispuso de las preguntas cerradas politómicas o categorizadas y las cerradas dicotómicas, según Murillo (2004, como se cita en Quino, 2010).

Finalmente, las conclusiones son relevantes porque se presenta la falta de decisión de las autoridades y docente; y por otra, la prontitud para abordar el problema.

No existe sistematicidad y coordinación de acciones que promuevan la lectura desde cada instancia de una institución educativa. El programa se encuentra desarticulado ya que sólo depende del profesor de aula y será de acuerdo a su preparación, profesionalismo y compromiso con la educación del que dependerá el éxito del Plan Lector de sus aulas(Quino, 2010, p.89)

Asimismo, Quino (2010) declara como conclusión que un 60 % aproximado de estudiantes considera que los docentes implementan, según el modelo interactivo de la lectura, estrategias para comprender adecuadamente un texto.

Por otra parte, casi un 95 % de los alumnos encuestados considera que el Plan Lector ha mejorado sus hábitos lectores, esto quiere decir que hay una predisposición positiva de los alumnos y que muchas de las estrategias utilizadas por los profesores han dado buenos resultados; si analizamos esta cifra se puede inferir que los alumnos son conscientes de que existen mejoras en sus hábitos aun teniendo en cuenta el número reducido de títulos leídos por alumno.

En cuanto a la selección de textos, el 48,3 % de los alumnos manifiestan que es la profesora o profesor de Comunicación quien selecciona los textos; esto quiere decir que los textos son impuestos y muchos no responden a los intereses y motivaciones de los alumnos (Quino, 2010, pp.90-91).

A esa investigación, se suma la de Cano, cuya tesis en el 2009 se titula Cuestionario sobre la motivación lectora en una experiencia del plan lector. Esta se presentó para optar el título de Licenciado en Psicología con mención en Psicología Educacional por la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Su objetivo consistió en usar un cuestionario adaptado para tratar la motivación lectora (Cano, 2009). Asimismo, su investigación es psicométrica de tipo correlacional y cuyo diseño es no experimental. Por ende, se aplicó a 162 participantes cuyas edades fluctuaban aproximadamente entre los 14 y 16 años. Cabe mencionar que la muestra estudiantil pertenece a dos instituciones privadas: una de mujeres y otra de varones. Cada uno de ellos cursan los últimos 3 años del colegio.

En su muestra, se aplicó como instrumento de investigación el Cuestionario de motivación hacia la lectura (*Motivations for Reading Questionnaire-MRQ*) hecho por Wigfield y Guthrie (2004, como se cita en Cano,2009).

En ella, se concluye que los de tercero de secundaria tienen diferencias significativas con los de quinto de secundaria debido a que los primeros tienen un acercamiento más por la lectura que los segundos cuando tienen fundamentos por leer o recompensas y felicitaciones de los profesores, es decir, se trata del área de Razones para la lectura con orientación hacia el rendimiento, y el factor Motivación externa que son dos categorías usadas, entre otras, en su tesis mediante un test.

Otro aporte a resaltar es la investigación de Vílchez en el 2007 llamada Análisis multidimensional del tiempo libre de los escolares en una muestra de adolescentes peruanos. Su estudio es exploratorio y uno de sus objetivos en relación con nuestra tesis consiste en que se enfoca en cómo es el vínculo entre el escolar de secundaria y su acto de leer en sus momentos de ocio (Vílchez, 2007).

Para ello, el autor construyó su instrumento de investigación llamada cuestionario de autorreporte y la cual se aplicó en una muestra de 325 alumnos varones. Todos ellos cursan el primero y segundo de secundaria proveniente de un colegio particular religioso. De ella, se concluye que los adolescentes conciben que leer se realiza en casa; es una actividad tradicional e individual (Vílchez, 2007). Sin lugar a dudas, no conciben la lectura como un acto lúdico y como formación de su personalidad.

Del mismo Vílchez (2003), tenemos su estudio denominado Hábitos de lectura de los adolescentes peruanos: nuevas perspectivas. En ella, se menciona que el estudio es descriptivo y exploratorio (Vílchez, 2003). Y

Los objetivos del estudio fueron: a) identificar las actividades preferidas por los adolescentes durante su tiempo libre, así como el tiempo dedicado a las mismas,

- b) dentro de estas actividades, conocer la importancia y el tiempo dado a la lectura,
- c) identificar las actividades asociadas a la lectura. (Vílchez, 2003, p.57)

Por eso, es de interés de Vílchez (2003) tratar la relación del adolescente peruano con la práctica de su lectura en sus espacios de ocio. Para ello, su muestra se conformó con 325 estudiantes varones de los grados de primero y segundo de secundaria provenientes de colegios particulares religiosos. Además, ellos pertenecen a la clase socioeconómica media y alta. Para la recolección de datos, el autor elaboró su propio cuestionario cuyo llenado se dispuso solo de 10 minutos.

Con respecto a las conclusiones, revelan que la lectura de los libros y revistas son lo último que los adolescentes peruanos realizarían en sus tiempos libres y la motivación por leer decrece mientras los alumnos siguen transitando de un grado a otro (Vílchez, 2003). Esto evidenciaría la falta de promoción de la lectura tanto en la escuela como en la familia.

También, tenemos el informe nacional de Cueto, Andrade y León, publicado en el 2003 llamado Las actitudes de los estudiantes peruanos hacia la lectura, la escritura, la matemática y las lenguas indígenas. Dicho informe tiene por objetivo comprender la dimensión afectiva del aprendizaje referido a las actitudes de los alumnos hacia la lectura. Cabe mencionar que este informe se realizó para el Minedu en el 2002.

Como instrumento de investigación, se utilizó el autorreporte que, según Cueto, Andrade y León (2009), reside en mostrar las reacciones positivas o negativas frente a los ítems propuestos por los investigadores. Y para la conformación de alumnos se procedió con el muestreo aleatorio por conglomerado.

Para obtener la muestra (Cueto, Andrade y León ,2009), se consideró a 11.208 alumnos del cuarto año de secundaria provenientes de 578 instituciones educativas tanto

públicas (84 %) como privadas (16 %). Este panorama permite que sus conclusiones sean significativas debido a que podemos conocer si los alumnos son proclives a leer.

El informe concluye que los alumnos del cuarto grado de secundaria tienen una actitud favorable por leer. Por ejemplo, el 46 % de encuestados están totalmente de acuerdo con el ítem Me gusta leer cuentos y 57 % están de acuerdo con el otro ítem Si veo un libro, me da ganas de leerlo. Ello quiere decir que de un grupo de 10 alumnos cuatro aproximadamente prefieren la lectura de relatos breves y alrededor de cinco están propensos a leer cuando tienen contacto con el texto.

2.2 Bases teóricas

2.2.1 *La estética de la recepción*

2.2.1.1 **Definición de la estética de la recepción.** De acuerdo con Trujillo (2007) y Sánchez (2007), Robert Hans Jauss y Wolfgang Iser son los fundadores de la Estética de la Recepción o la Escuela de Constanza en 1967. Este renovador planteamiento literario considera que “La teoría de la recepción estudia el papel del lector en la literatura” (Eagleton, 1988, p.95). Con ello se quiere decir que hay preponderancia al considerar el valor que tiene el lector para comprender una obra literaria: cómo él participa durante el proceso de lectura de un texto literario.

Asimismo, se afirma que la teoría de la recepción se centra en que el lector construya el sentido de la obra literaria (Mendoza, 2004). Evidentemente, el lector es el protagonista en otorgar significado a la obra y en cómo él reacciona ante ella.

En ese mismo sentido, Meix (1994) considera, desde los parámetros de la teoría de la recepción, que

No se trata de que los procesos mentales del emisor pasen literalmente ... sino de que todo receptor debe constituirse en emisor que entreteje su propio discurso con

el que intenta aprehender. Y junto con las ideas se van modelando las emociones, pues los aspectos connotativos de una expresión no enturbian su comprensibilidad sino que la incrementan, al hacerlas más sugerente y evocadora (p. 58).

En otras palabras, la comprensión del texto literario favorece a que se incremente la cercanía afectiva del lector por su relato.

En esta perspectiva de la recepción, según Meix (1994), la literatura tiene como fin que los lectores se conozcan mejor a sí mismos y continúen forjando su identidad a lo largo de su vida. Por ello, decimos que la literatura desentraña al hombre.

Ante esta afirmación, cabría preguntarnos cómo es entendido el texto literario. Según Trujillo (2007), la obra literaria es un medio de comunicación que implica la relación entre el lector y autor, el lector y su época, el lector consigo mismo.

Además, en la Estética de la Recepción se manifiesta primero en enfocar el protagonismo del lector o sea el ser partícipe para comprender e interpretar las obras literarias; el proponer que la literatura es un medio de comunicación de carácter social (cómo influye la obra en el actuar del lector), histórico (la perspectiva de la obra literaria) y que presenta una estructura significativa (cómo se construye el sentido de la obra) (Trujillo, 2007).

Segundo, tratar que el lector interviene en la elaboración del sentido del texto literario a través de sus estrategias de lectura que fueron asimilados en su entorno (Trujillo, 2007). Tercero, el texto literario propone sus propias reglas para que el lector delimite sus interpretaciones. De este modo, él puede realizar inferencias para verificar si se cumplen o no sus expectativas sobre la secuencia de la trama narrativa y en base al recuerdo de lo ya leído (Trujillo, 2007).

En resumen, el rol de lector consiste en participar en la elaboración del sentido del texto literario ya que con sus procesos cognitivos y emocionales podrá abordar como

asimilar la representación que propone su obra literaria. De este modo, influirá en la formación de su ser.

2.2.1.2 Los aspectos medulares de los fundadores de la Estética de la Recepción.

En este punto, abordaremos la perspectiva de Robert Hans Jauss sobre el horizonte de expectativa y la de Wolfgang Iser sobre la indeterminación y el proceso de concreción o actualización del texto literario. Ello con el fin de comprender la naturaleza de nuestra investigación y en ese sentido trataremos el manifiesto literario del autor en mención para tratar obras literarias.

Las bases de la Estética de la Recepción está en su manifiesto llamado La historia de la literatura como provocación de la ciencia literaria presentado en 1967 por Robert Hans Jauss. En él, se expone sus ideas a manera de tesis y de las cuales solo retomaremos una para los fines de nuestro trabajo académico.

Desde la Estética de la Recepción, el contacto que tiene el lector con su texto se refiere que en la medida que participe con sus conocimientos permitirá la interpretación de su texto (Sánchez, 2007).

En el marco de su propuesta, Jauss (s.f., párr. 33) reflexionó que el sentido del texto literario no es estático en cualquier momento o producto de los hechos literarios. Es más, considera que lo que permite que el lector establezca una comunicación con su obra y, por ende, reconozca un acontecimiento relevante para él está en que use su recuerdo sobre sus obras leídas para que pueda percibir sus rasgos particulares. De ese modo al comparar el texto con otras podrá tener un criterio para evaluar sus futuras obras que leerá. Por eso, se forma en el lector una red de obras leídas de modo que tenga una perspectiva sobre qué es literatura.

En este sentido, es relevante para el lector que compare la lectura actual de su obra con otras ya leídas para que logre afirmar y reafirmar cuáles son los rasgos a considerar

en un texto llamado literario o no. De este modo, se contribuye en la formación del lector literario. A partir de esta aseveración, consideramos que el lector vincula las obras de ayer con las de hoy, y relaciona las producciones contemporáneas entre ellas mismas.

Este aprendizaje madura, según Jauss (s.f.), cuando el lector comprenda que la obra literaria se renueva con la relectura. Con esto, nos explica que en el texto literario se producen cambios a cada instante; tiene un nuevo matiz de sentido. Ello en la medida que cada lectura le proporciona una perspectiva innovadora para concebir el mundo para encontrar en ella nuevos sentidos sobre la condición humana y social de su entorno. Desde esta consideración, las experiencias lectoras de nuestros alumnos resultan necesarias para valorar la relevancia de la obra según su horizonte de expectativas.

Para Sánchez (2007), el horizonte de expectativas, o el horizonte de expectativas de la experiencia literaria u “horizonte literario de expectativas” llamado por Jauss (1989, como se cita en Hopkins, 2002) es la idea central en la Estética de la Recepción. Ello es debido a que, según Selden, Widdowson y Brooker (2001), el lector elabora sus criterios para valorar un texto como literatura.

A nuestra consideración en el ámbito educativo, esto coadyuva para la formación del lector literario ya que según sus intereses lectores y su experiencia con obras de diversa índole construye los rasgos que caracterizan a los textos literarios. Además, favorece para que pueda apreciar la transcendencia de su texto desde su perspectiva personal, social e histórica de su nación.

Al respecto, el lector formula de antemano lo que desea encontrar en el texto literario (Sánchez, 2007). De ello, deducimos que estará motivado a contrastar sus ideas previas sobre el posible contenido de la obra con lo que presenta la obra en sí misma. Según Jauss (1989, como se cita en Mendoza, 2004),

El horizonte de expectativa del receptor se construye según tres componentes básicos: a) la experiencia previa que los lectores tienen del género; b) la forma y la temática de obras anteriores de las que la obra presupone su conocimiento; y c) la oposición entre lenguaje poético y lenguaje práctico (p.161).

Estos elementos permiten construir los criterios para llamar a un texto como literario. Asimismo, se entiende que este horizonte comprende tres niveles: la norma de percepción del lector, la experiencia estética que tiene el receptor (Hopkins, 2002) y la experiencia vital del receptor como denomina Jauss. A continuación, explicaremos brevemente cada uno de ellos.

El primer nivel es la norma de percepción del lector planteada desde el texto, es decir, la reacción del lector frente a un texto literario. Según Jauss (s.f), es el hecho que la obra literaria incita al receptor a cómo leer su contenido a través de pistas evidentes o encubiertas o mediante avisos. Verbigracia es el caso del prólogo ficcional que forma parte de la trama de la novela corta *Templado* de Jorge Eslava (2005).

Además de las pistas, esta recepción del lector consiste en que la obra literaria motivará en el lector sus evocaciones sobre otros textos para que ellos se relacionen y a su vez lo predispone emocionalmente con la obra (Jauss,s.f.).En resumen, la recepción literaria es imprescindible la participación del lector.

En esta forma, se nos explica que el lector primero vincula textos anteriores con el actual produciéndose con ello la interxktualidad⁶ de modo que favorece para que amplíe el panorama de su educación literaria; segundo la obra literaria predispone afectivamente al lector durante su proceso de lectura porque lo mantiene en vilo. En otras palabras, comprueba si sus predicciones se realizan o en caso contrario modifica sus objetivos de

⁶ De manera general, mencionaremos que es el vínculo de un texto con otro. Luego, se precisará su definición en su apartado correspondiente.

lectura que mantiene con la trama literaria para adecuarse a ella según la intención literaria que presenta la obra. Esto, también, posibilita que el lector sea flexible para actuar creativamente con su texto.

El segundo nivel es la experiencia estética del receptor o expectativa literaria. Con ella, Jauss (s.f.) se refiere el lector tiene que usar las convenciones literarias provocadas por el recuerdo que suscita en él la obra literaria actual y de otras ya leídas. De este modo, construye con ello nuevas vivencias que permita enriquecer su formación en él y a la vez renovar el canon literario de modo que fluya en el lector su lectura literaria.

En el tercer nivel, Jauss (s.f., párr. 61) se refiere cuando la pericia del lector se vincula con su vida y de ese modo comprenda su entorno e impacte en su conducta. En resumen, la literatura se vincula con su sociedad.

En este sentido, se nos quiere decir que al ya constituirse el horizonte literario de expectativa como experiencia literaria formará parte también en el actuar del lector porque la obra literaria influye en él al transmitir, crear o reformar las normas de la sociedad que porta consigo. De este modo, a nuestra consideración, el lector estará apto para cuestionar su entorno, es decir, a concientizarse sobre cómo es el vínculo entre los hombres y la problemática que presenta su nación. También, contribuye a la formación de su identidad para consigo y para con su sociedad, a formular una postura según el contexto que incida en él y a ser partidario de sus propios ideales como de su comunidad.

Para Cruz (2013), el horizonte de expectativa está basado en el aprendizaje del lector que obtuvo o está obteniendo de sus lecturas. Se quiere decir que el texto llamado literario proporcionará elementos a su lector para que reconozca que su obra es literatura. Un ejemplo de ello es identificar la estructura de la narración del cuento.

Y este valor literario que tiene el horizonte de expectativa para el lector es reconocido por Lluch (1998, como se cita en Cruz, 2013) debido a que considera que

tanto lector y crítico son receptores activos. Y este proceso activo comprende primero el horizonte literario (conocimiento, formación académica y gustos literarios) y segundo es el llamado práctica vital: la interpretación con tintes más personales. Y ambos al interactuar produce la experiencia estética.

Por otra parte, y continuando en la línea de investigación sobre la Estética de la Recepción, de acuerdo con Cruz (2011), Iser en su libro *El acto de leer. La teoría del efecto estético* menciona que dicha teoría estudia sobre cómo reacciona el lector con su texto literario. Y la forma en que participa el lector, según Eagleton (1988) de acuerdo con Iser en su obra, consiste en que para comprender un texto literario se necesita estar familiarizado con sus técnicas o reglas convencionales. Para comprender ello, a nuestra consideración en la perspectiva de Iser, está la indeterminación y la concreción para otorgar sentido al texto literario.

Una muestra de la propuesta de Iser está la mención de Sterne (1956, como se cita en Iser, 1987) sobre el rol del lector: valorar su participación con la obra mediante la imaginación.

En este proceso de comprensión de textos literarios a través de la indeterminación y la concreción, cabe resaltar que para Iser el contenido del texto solo se construye cuando interactúan el texto y el lector (Sánchez, 2007). De esto, se deduce que el contenido no está en el texto literario, sino que es el lector quien lo elabora en la medida que participe con lo que el texto le proporciona. Asimismo, según Eagleton (1988), el texto literario permite que su lector sea cuestionador. De ese modo, atraviesa en un proceso de transformación de sus criterios para tratar la obra. En efecto, el texto literario renueva las expectativas del lector con que se acerca a él durante su lectura.

De este modo, Iser (1987) considera que el acto de leer es un placer en la medida que el lector use sus habilidades literarias para abordar la obra. De esta forma, las

competencias del lector permiten estar inmersos en la obra y con ella realizar los procesos llamados indeterminación y la concreción.

Sánchez (2007) se refiere con indeterminación cuando la obra literaria no menciona toda la información sobre un personaje o hecho. Por eso, el lector mediante estrategias de lectura mediante completa el sentido del texto para cubrir lo que en literatura se llama espacios vacíos. Al respecto, Iser (1987) se refiere por indeterminación al hecho que la obra produce una elipsis en la narración, es decir, hay como una especie de hueco en la trama. Y nos preguntamos ¿para qué está la indeterminación?

Iser (1987) asevera en la cita anterior que el lector interactúe con su obra o como afirma Sánchez (2007), la obra literaria presenta “huecos” hechos de manera intencional y por ende parte de su estructura, de su esquema. De este modo, el lector a través de sus habilidades cognitivas y literarias complete su sentido.

En este contexto, Iser (1987) afirma sobre la participación de lector con su obra como la competencia del lector para construir la representación de la obra y para ello se vale “huecos” que exigen a él para participar con su texto. En efecto, a consideración de Iser (1987, como se cita en Sánchez, 2007), la indeterminación, los espacios vacíos, es el elemento fundamental para que se produzca la comunicación literaria entre lector y obra.

Bajo este sentido y en concordancia con ella, se declara que el lector es orientado por la obra para que él realice los vínculos de las diversas partes de su contenido y ello propiciado por los espacios vacíos dejados por el autor (Vargas, 2014). Como tal, el rol del lector, su protagonismo, es indudable en la recepción del texto.

De opinión compartida con Iser y Vargas, Lluch (1998, como se cita en Cruz, 2013) afirma, desde la Estética de la Recepción, sobre la indeterminación: el lector es coautor porque interactúa con la obra. De ese modo, proporciona significado al contenido del texto.

En este punto, cabría preguntarnos ¿cuál es la función de la indeterminación en el lector? Para Sánchez (2007), incentiva al lector para que use su imaginación de modo que pueda cubrir los espacios vacíos propuestos por el autor. Ello implica que la facultad del lector para crear mundos coadyuvará, según Eagleton (1988), para que él elabore y reelabore el contenido de la obra literaria. Si sumamos a ello la decisión de él por seleccionar los hechos más relevantes, tendremos como resultado que sea verídico cada experiencia estética, de modo que se aproxime a la intención de la representación y de la trama.

Además, “Siendo así ... aprendizaje y disfrute se dan más en las estrategias de acomodo o explicación que los lectores van encontrando para articular de una forma personal y coherente el sentido de sus lecturas” (Cruz, 2013, p. 89). De este modo, posibilita que la comprensión de la obra literaria sea significativa.

Y en esta misma línea, a entender de Iser (1987, como se cita en Cruz, 2013), el rol del lector adquiere protagonismo porque construye el sentido potencial del texto literario.

En concordancia con Eagleton (1988), Blume, Franken y Macchiavello (2006) consideran, desde el punto de vista de Iser, que el lector construye el contenido de la obra literaria de acuerdo a su imaginación en relación con lo que el texto le sugiera, a sus experiencias y a su interés para otorgar sentido a su lectura. Por ello, la participación del lector evidentemente es relevante.

Es más, él elaborará y reelaborará el texto literario porque los espacios vacíos impregnarán de viveza al relato y por ende exigirá al lector a usar algunos saberes de acuerdo al contexto de la obra literaria.

Verbigracia sobre los mecanismos de la narratología, Aristóteles (1452, como se cita en Eco,2012) menciona el reconocimiento, o también llamado agnición nombrado

por Eco (2012), como uno de los procesos para construir el relato. Este consiste, según Aristóteles (1452, como se cita en Eco,2012), en que el personaje cambia su rol de ignorante a asumir un rol más participativo para que reconozca lo que sucede en la historia. Para Eco (2012), la agnición consiste en que un personaje reconoce a en otro de manera sorpresiva un vínculo con él. Evidentemente, este mecanismo causa impacto afectivo en el lector ya que usará las pistas del texto literario, la indeterminación, para que esté construyendo y reconstruyendo la trama.

En este sentido, la trama, a entender de Eco, causará sorpresa, además del personaje, al lector, ya que, el narrador dosifica sus pistas sobre el desarrollo de la trama para que de golpe impacte emocionalmente a su receptor (Eco, 2012). De ese modo, estimula el apasionamiento del lector por la lectura. En tal sentido, estará imbuido por el relato para que descubra por sí mismo el meollo de la historia. Y esta, a entender de Eco (2012), será respetable debido a que su atractivo principal consistirá en que se use el mecanismo de la narratología llamado el disfraz: el personaje encubierto al ser desenmascarado causa una grata tensión psicológica en el lector ya que o él lo descubre o goza del impacto que generará en los demás personajes (Eco, 2012).

Este esfuerzo realza la participación del lector. En esta situación, el rol del lector adquiere relevancia, puesto que se implica de manera afectiva y cognitiva con el texto literario; y este a su vez incita en él a ser un coautor, o sea, según Iser (1987, como se cita en Cruz, 2010a) permitiría vivir la ilusión del mundo sugerido por el texto. De este modo significativo, el lector vive a plenitud la literatura trascendiendo en él.

En consecuencia, los espacios vacíos permiten el diálogo entre el lector y su texto. (Iser, 1987), o sea, el lector y el texto se influyen mutuamente. Según Sánchez (2007), por parte de la obra, la indeterminación plantea al receptor una serie de posibilidades. Estas estimularán imaginativamente al lector para que pueda procesar algunas de ellas

según las pistas del texto, de modo que interprete adecuadamente, interiorice, el contenido del texto literario. A este proceso se rotula como obra.

Con respecto al proceso de concreción o actualización del texto literario, se explicará en las siguientes líneas de qué trata.

Para establecer la referencia imaginada, además de usar la indeterminación, está el aspecto emotivo porque participa en el proceso llamado concreción (Iser, 1987). Esta emoción, es decir,

En este estado ... como primera fase de la vivencia estética, ... [radica] en la intranquilidad interior, en la insatisfacción. Es justamente una emoción originaria, porque, a entender de Ingarden, ... se desarrolla tanto el ulterior transcurso de la vivencia estética como también la configuración de su correlato intencional, del objeto estético. (Iser, 1987, p. 269)

La inquietud sobre cómo se desarrollará la historia es parte de la emoción en el proceso literario. En otros términos, implica que primero el carácter afectivo de la insatisfacción es parte de la experiencia literaria como impacto durante y después de la lectura de la obra; segundo permite que sea un factor que motive al lector para iniciar su proceso de comprensión del texto literario. En este proceso, que ahora llamaremos concreción (Sánchez, 2007), se realiza cuando el lector orienta su lectura en retención y en protención. Y para explicar dicho proceso comprendamos primero a qué se refiere Iser con correlato intencional. Iser (1989) define como correlato intencional a los enunciados entrelazados de modo complejo para que organicen una estructura lingüística como la novela, un cuento, un ensayo, etc.

Es decir, son el cómo las construcciones sintácticas actúan unas sobre otras (Vargas, 2014). De esta manera tejen una red discursiva llamada verbigracia, cuento o novela.

De la interrelación de los enunciados o de los correlatos intencionales, el lector podrá (Vargas, 2014) seleccionar, organizar, anticipar y cambiar sus expectativas. Con ellos, nos referimos a la retención y a la protención. A continuación, explicaremos en qué consiste cada una de ellas.

Con retención, nos referimos al hecho que el receptor hace un recuerdo de lo ya leído de su obra literaria. Ello trae como consecuencia que “Cuando el lector lo evoca posteriormente en un contexto o trasfondo distinto, queda en condiciones de desarrollar conexiones hasta entonces imprevisibles” (Vargas, 2014, p. 37). En tal sentido, si el lector recuerda lo leído, podrá llenar los vacíos de la historia para realizar anticipaciones.

Al respecto queremos decir que mientras el lector lea construirá sentido por cada escena o hecho, pero no estará completo porque no ha concluido con la obra. Luego, la siguiente escena o hecho se integrará con el anterior para tener una visión parcial de lo narrado. De esta manera, podrá estar satisfecho o no con el desarrollo del sentido de la historia.

Y nos preguntamos cuál es la finalidad de la retención. Al respecto, Iser (1987) declara que el lector realiza la fase de retención con el fin de que recuerde la narración para generar expectativas como nuevos vínculos de los hechos. De ese modo, las posibilidades que puedan ocurrir en el relato se renueven. Ello permite que el lector pueda realizar el siguiente avance de su lectura llamada protención. Dicho término consiste en que una vez el lector ya tiene en su recuerdo los hechos leídos empieza a formular sus anticipaciones, o sea, a estar en espera de lo que falta por leer. De este modo, el lector puede realizar sus proyecciones sobre la obra.

Esto trae como consecuencia que se cumplan o que se frustren las expectativas del lector, y con ello se permita el surgimiento de nuevos horizontes de expectativas. De

esta manera, el lector tiende a leer de manera fluida e imaginativa su texto literario y a que sea dinámica la construcción de su obra.

Bajo esta declaración, el lector (Iser, 1987), en estado de protención, encontrará hechos imprevistos y datos escondidos sobre el personaje, las acciones del relato o incluso permite formar un juicio de valor sobre lo ocurrido en la obra. En este sentido, comprendemos que el lector estará a la expectativa de manera permanente con el transcurso de la historia. Asimismo, proyectará su visión sobre la representación de los sentimientos, pensamientos y actuar social de los personajes y de su entorno.

Finalmente, Selden et al. (2001) afirman con respecto al proceso de concreción que el lector crea en su mente posibilidades en base a los recuerdos que tiene sobre la obra y en la medida se continúa leyendo las expectativas se estarían modificando. En este sentido, el lector recepciona la obra literaria.

2.2.1.3 El lector literario propuesto por W.Iser y por los investigadores adeptos a la teoría de la recepción. La Estética de la Recepción considera los procesos de lectura o las características que el lector tendría que poseer para estar competente en la comprensión de las obras literarias. Por ello, mencionaremos las propuestas de W. Iser sobre el lector literario. Además, optaremos por Umberto Eco, Antonio Mendoza, Teresa Colomer y Gemma Lluch debido a que continúan con los postulados de la Estética de la Recepción.

A entender de Mendoza (2004), los estudios teóricos propusieron distintas denominaciones para referirnos al lector competente. Entre ellos tenemos a Wolfgang Iser con su lector implícito y a Umberto Eco con su lector modelo.

En líneas generales, desde la perspectiva de la Estética de la Recepción, concebimos que el lector interactúa con el texto literario. Al respecto, Iser (1974, como

se cita en Mendoza, 2004), considera que leer es un placer cuando interactúa imaginativamente con el texto.

Y de esa manera lo entiende Iser (1987) al declarar que el lector se sumerja en el mundo ficcional de modo afectivo para que disfrute de su lectura. Como afirma Iser (1987), el lector se imbuje plenamente desde el plano cognitivo y afectivo con su obra literaria.

Es así que los docentes, desde los parámetros de la teoría de la recepción, podamos conocer las inquietudes literarias de nuestros alumnos para que, en concordancia con Navarro (2007), si tenemos la intención y queremos que el acto de leer impacte en los estudiantes es necesario conocer sus intereses para que de esa manera tengan la voluntad de construir sentidos en la obra y por ello significativo para ellos. En esa línea, la teoría de la recepción en la perspectiva de Iser considera a la emoción porque permite iniciarse en el proceso de comprensión como primera fase de la vivencia estética.

Desde esta perspectiva compartida con la teoría de la recepción, tenemos a Cassany (1996 como se cita en Actis, 2002) quien afirma que leer placenteramente consiste investigar sobre las motivaciones de los alumnos y aborden sus problemas. De ese modo fomentamos la literatura infantil y juvenil. En ese sentido, como asevera Iser (1987), participa el lector de manera creativa en el mundo imaginativo como juego para que él interactúe con su texto.

Además, en consideración de la afirmación de Iser (1987), el rol del lector literario consiste en hacer uso de su capacidad inventiva para asimilar el mundo recreado de manera ficcional. Como consecuencia de ello, se implica con la historia y goce con ella.

En este sentido, cabría preguntarnos en qué consiste ser un lector competente, qué es la recepción lectora de los textos literarios y cómo es su recepción activa o

participativa. Cada una de las interrogantes nos permite dilucidar la importancia del lector en los parámetros de la Estética de la Recepción.

2.2.1.3.1 *El lector implícito según Wolfgang Iser.* Sobre la base del texto literario, W. Iser (1987) propone el lector implícito, llamado también ideal, y es aquel que forma parte de la estructura del texto ya que el autor mediante su obra otorga pistas para que su lector participe con él. De ese modo, elabora el sentido de su lectura según el contexto del texto.

De la cita, inferimos en primer lugar que el lector implícito es parte del texto literario porque este crea su tipo de destinatario previsto por el autor; en segundo lugar, el texto predispone a su lector a interactuar con él; y en tercer lugar el lector hará uso de su competencia para interiorizar el texto literario.

Mendoza (2004), también, comprende que el lector implícito usa unos saberes determinados con el fin que llegue a la identificación e interpretación adecuada del texto literario. Asimismo, se tiene en cuenta sus aportaciones individuales, personales.

Todo esto nos lleva a preguntarnos sobre qué operaciones ejecuta el lector literario o cuál es el proceso de recepción de la obra literaria. Desde la perspectiva de W.Iser (1987, como se cita en Mendoza, 2004), el lector tiene valor porque forma parte del sistema del texto ya que interactúa con él. Con esto, Mendoza (2004) nos quiere decir que el lector usa sus capacidades cognitivas y su competencia literaria para que comprenda un texto literario. Con respecto a esto último, plantea, desde la perspectiva de las expectativas del lector, las operaciones que realizará en su proceso de lectura literaria (Mendoza, 2004):

Primero, el lector usa las claves y orientaciones que el texto le ofrece (Mendoza, 2004). Esta situación le permite elaborar el escenario de la historia, las acciones y pensamientos de los personajes. Asimismo, identifique la intencionalidad del texto y

active sus conocimientos previos. Un ejemplo de ello es el prólogo y la nota del editor de la obra literaria *Templado* (2005) de Jorge Eslava o el primer cuento *Dos indios en Huerto cerrado* (1972) de Alfredo Bryce Echenique. Ambos recursos literarios usados por los autores en mención son para dar inicio al relato como forma de pacto ficcional entre el narrador y su lector.

Segundo, el lector está en la capacidad de utilizar su repertorio para entender las claves y orientaciones que el texto le ofrece (Mendoza, 2004). Con repertorio, se refiere a las normativas sociales, históricas y las relaciones que tiene un texto con otro (Mendoza, 2004). También, esta idea es compartida por Cruz (2013) y añade que el fin del repertorio es que permite ordenar la información extratextual y oriente al lector. Evidentemente, para comprender la representación del texto literario.

Tercero, la aplicación de la metacognición en el proceso de su lectura literaria (Mendoza, 2004). El lector puede organizar e identificar las fases de su lectura para crear estrategias adecuadas para su obra. De este modo, comprende y profundiza en el contenido del texto. Asimismo, se plantea, desde la óptica que el lector interactúa con el texto, el proceso para actualizar la obra literaria, es decir, cuáles son los saberes que necesita el lector para construir el sentido de la obra (Mendoza, 2004). A continuación, lo mencionaremos brevemente.

Identificar la macroestructura del texto, es decir, implica organizar y secuenciar la trama; reconocer las partes del texto y las características de su género.

Conocimiento sobre las características literarias que modelan a los personajes. Un ejemplo de ello son los rasgos que presentan los personajes adolescentes. Tal es el caso en la obra *Los jefes y Los cachorros* de Mario Vargas Llosa (1995). Con respecto a esta

obra, los adolescentes, según Eslava (2011a)⁷ reaccionan ante los problemas con disgusto e ímpetu. Asimismo, tenemos al personaje héroe cuyo rasgo general a entender de Eslava (2011a) es que muestra su coraje, su bravura y entereza ante las dificultades. También, su vigor y su generosidad.

Usa los recursos lingüísticos, las características del género literario y la tipología textual al que pertenece la obra; valora la carga semántica de las palabras que el lector desconoce. Todo ello permite que el receptor pueda inferir diferentes conocimientos para que contribuyan a entender el texto.

Otro elemento necesario es el intertexto del lector y la intertextualidad. Se indica que el intertexto lector es una competencia literaria y consiste en la selección e integración los conocimientos y las habilidades lingüísticas y culturales para que el lector se vincule significativamente con las obras literarias (Mendoza, 2006). Bajo esta premisa, podemos asumir que es similar al aprendizaje significativo (saberes previos) que, en este caso, es el lector quien lo usa para que inicie su proceso de participación con el texto literario.

Asimismo, Mendoza (2004) se refiere con el intertexto a un mecanismo cognoscitivo que el lector usa sus conocimientos adecuados para afrontar el texto, de modo que genere asociaciones entre lo que él sabe y el contenido del texto.

Esta habilidad es base para que él pueda vincular una obra con otras (Mendoza, 2004). Para ello, el lector empleará sus conocimientos más oportunos para que su rol sea activo durante su lectura literaria. En otras palabras, utilizará su intertexto como afirma Mendoza (2006) para vincular los textos y que le permitan reconocer características comunes entre ellas basadas en sus experiencias literarias y saberes.

⁷ Jorge Eslava tiene un prólogo en la obra *Los jefes/Los cachorros* (2011) de Mario Vargas Llosa (MVLL) titulado *Los disfraces del héroe*. En este prólogo, se realiza un estudio general del carácter del personaje adolescente y el rol de estos personajes, de manera breve, en la obra en mención de MVLL. Asimismo, al final de la obra en mención, realiza un análisis, un estudio, de *Los cachorros* llamado *La herida como crecimiento*.

Esto trae como consecuencia que el lector pueda realizar vínculos entre los textos a través de diferentes elementos que los unen; y que los hacen un mecanismo necesario para facilitar el aprendizaje de los alumnos por la literatura. A este proceso mencionado se le conoce como intertextualidad.

De acuerdo con González (2003), el lector vincula una obra con otras que la han antecedido y con aquellas que son actuales. Para aclarar el término, según Lluch (2004)

Cuando hablamos de intertextualidad nos referimos a la evocación de un texto, o a la cualidad que tienen para tejer una red donde se cruzan y se ordenan enunciados, textos o voces que provienen de discursos diferentes, o a las relaciones que un texto mantiene desde su interior con otros textos, sean literarios o no. (p.117)

Estos elementos literarios contribuyen a que la obra mantenga viva su tradición, se la modifique o se la renueve.

Para realizar el proceso de intertextualidad, González (2012) considera que el lector tiene que identificar de manera consciente los códigos, los lenguajes y voces que forman parte del texto para que comprenda su uso. Asimismo, González (2012) estima que la intertextualidad comprende la cita, la imitación, la ironía y lo define de la siguiente manera: la primera consiste en una porción de texto extraído de su original para ser usada como forma de argumento. El segundo es la conversión del texto original. El tercero es una mofa fina.

Un ejemplo de cita está el *sampling* usado en el género musical llamado rap y es un ritmo usado como muestra y que proviene de otras canciones populares o conocidas (González, 2012). En el caso de la imitación, tenemos el cuento de *La toma del colegio* de Augusto Higa (1977) similar a *Los jefes* de Mario Vargas Llosa (1995). Finalmente, en la ironía tenemos a *Don Quijote de la Mancha* quien parodia la literatura de caballería.

En el ámbito de la formación del lector, esta capacidad coadyuva a activar sus conocimientos y las estrategias lingüísticas y literarias (Mendoza, 2004) para recepcionar la obra. Esto permite que el lector tenga un panorama amplio para diversificar sus habilidades cognitivas y para entender la literatura y es importante, según Mendoza (2004), porque se vincula con los efectos de la recepción del lector.

Por otra parte, aplicado el término lector implícito de W. Iser en el ámbito de la literatura juvenil, Colomer (1998) manifiesta que el lector adolescente presenta las siguientes características para que la obra literaria se adecúe a él.

Un lector propio de las sociedades actuales. Se refiere a que los textos literarios representarán el contexto de la sociedad posindustrial, es decir, su marco educativo, axiológico y sociológico en que está inmerso el adolescente.

Un lector integrado en una sociedad alfabetizada. El receptor de las obras literarias use los recursos del texto escrito para comprender su contenido.

Un lector familiarizado con los sistemas audiovisuales. La literatura juvenil incorpora los recursos de estos medios porque su lector está habituado a él. Propio de ello es que tiene habilidad para leer la imagen y comprender informaciones breves. Un ejemplo de las narraciones en los sistemas audiovisuales tenemos las obras de Harry Potter.

Un lector que se incorpora a las corrientes literarias actuales. Las obras literarias para su público adolescente presentan los modelos del sistema canónico que propone el mercado o la cultura actual.

Un lector que aumenta con la edad. Debido a la complejidad que se plantea en la obra literaria y a las exigencias de su lectura, se estratifica el lector por edades y de acuerdo a su maduración psicológica.

2.2.1.3.2 *El lector modelo según Umberto Eco.* En el proceso de recepción de la obra literaria, cómo el lector comprende su texto, Eco (1993) propone el lector modelo. Este receptor es capaz de concluir un texto inacabado, incompleto, con nuevos hechos reconstruidos por él y no mencionados en la obra, es decir, tiene hechos no mencionados y que será completado por el receptor. A entender de Eco, esta es una cualidad principal de la complejidad de las obras literarias.

Cabría preguntarnos ¿por qué es importante que el texto literario esté “incompleto”? Para Eco (1993), primero se fundamenta en que se activa el contenido representado en el texto cuando el lector tiene variadas interpretaciones de la obra. Para que ello suceda, consideramos que el lector agrega nuevos significados al texto debido a que opera nuestros recuerdos para que sea vinculado con la obra.

Segundo, porque el texto permite la iniciativa del lector para interpretarla (Eco, 1993). A nuestro entender y en concordancia con Sánchez (2007), permite que el lector utilice su capacidad imaginativa para rellenar los “vacíos” del texto.

A los dos argumentos presentados por Eco, está, también, a consideración de él para comprender la obra, el hacer uso de la competencia gramatical, de las inferencias y sus conocimientos culturales.

En resumen, el rol del lector planteado por Eco es el proceso de indeterminación propuesto por W.Iser. La diferencia está en que el primero reflexiona sobre la importancia de los espacios vacíos del texto y el segundo describe el cómo se comprende el texto.

2.2.1.3.3 *El lector competente y la recepción lectora según Antonio Mendoza.* Mendoza (2004) se refiere con el término lector competente a aquel que use pertinentemente sus saberes para vincularse coherentemente con el texto que está leyendo para su interpretación apropiada. Y en palabras de Iser (1987) equivale a decir que el lector ideal conoce adecuadamente el código del autor en su obra. Tanto para Mendoza

como para Iser el lector combina una serie de operaciones para comprender el contenido del texto. Además, Mendoza (2004) se refiere que el lector interrelaciona sus conocimientos con cómo actúa cognitivamente y afectivamente ante la estructura y contenido del texto literario para su posterior análisis, es decir, su comentario.

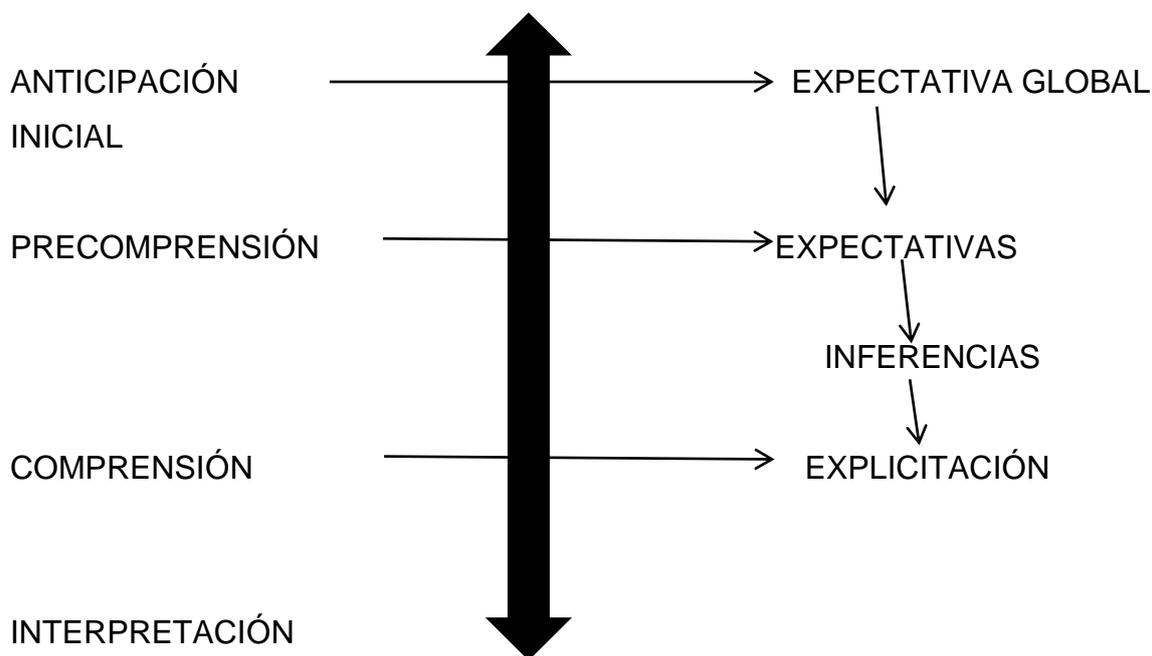
Conocer la recepción lectora del estudiante coadyuva primero a indagar de él sobre cuáles fueron sus impresiones emocionales frente al texto literario; segundo, permite conocer las temáticas que desearía leer el lector en una obra; tercero, cuáles fueron sus motivos para leer por iniciativa propia; cuarto, saber por qué la obra lo intrigó (con esto nos referimos a las técnicas narrativas que impactan en el lector) y qué realizó para comprender la trama, el punto de vista del narrador y de los personajes; quinto, preguntar al lector si su obra se relaciona con otra⁸, y, finalmente, si usó sus conocimientos ya sean históricos, geográficos o culturales entre otros.

En este sentido, a entender de Mendoza (2004), la competencia literaria está integrada por diversos conocimientos que ayudan a la comprensión e interpretación de la obra literaria. Con respecto al proceso de recepción de la obra literaria, es decir, cómo el lector comprende su texto, Mendoza (2004) entiende que él atraviesa por fases y actividades de carácter cognitivas. A continuación, se presenta el siguiente esquema propuesto por él:

⁸ Con esto nos referimos a la intertextualidad.

Figura 1

Fases del proceso de lectura (esquema básico)



Nota. Información tomada de Mendoza, 2004, p.149.

Como se observa en la figura 1, primero se tiene la fase anticipación inicial. Es decir, que el lector (Mendoza, 2004) forma, de manera intuitiva y provisional a través de la portada del libro, su contratapa o la solapa del libro, entre otros, los posibles temas o intenciones del narrador y con ello tener una idea global del texto.

Segundo, se tiene la fase de precomprensión (Mendoza, 2004). Ella implica que se formule sus expectativas: pueda anticipar los hechos cada vez que se presenta una nueva situación, es decir, previsiones sobre la acción, los personajes, estructura de la obra o a las intenciones del autor. Además, están las inferencias (Mendoza, 2004), o sea, recapitular, sintetizar y valorar sus expectativas.

Tercero, la fase de comprensión que está integrado (Mendoza, 2004) por la explicitación, la comprensión y la interpretación. Con respecto a la explicitación, consiste

en no hallar contradicción entre lo propuesto por el texto, las expectativas del lector y la confirmación de sus expectativas. A su vez, la comprensión es inferir y conocer de manera total el texto. Y finalmente, la interpretación, según Mendoza (2004), implica primero realizar procesos de inferencias y de explicitación para estructurar la obra. Luego, concluye con la participación íntima del lector para con su texto en el proceso de la interpretación: en ella está el lado subjetivo, la apreciación de índole personal, el objetivo con que se lee la obra y la interacción entre autor y receptor.

En suma, el lector construye el sentido de la obra literaria cuando anticipa, formula expectativas e inferencias para realizar su explicitación y su comprensión. De este modo, concluye con su interpretación.

2.2.1.3.4 *El lector literario competente según Teresa Colomer.* En consideración con el marco de la teoría de la Estética de la Recepción, se tratará las propuestas de Teresa Colomer y de Gemma Lluch. Con ellas, se intenta comprender sus aportes sobre cómo el lector construye, comprende o reacciona ante las obras literarias.

Para entender la formación del lector literario competente, Colomer (2005) plantea que es capaz de elaborar el sentido de la obra literaria. En este sentido, un rasgo de este tipo de lector consiste en que puede construir predicciones en las obras narrativas (Colomer 1998). Esto es debido a que, psicológicamente en la adolescencia, formula sus expectativas usando la narración entera, es decir, hilvana cada uno de sus hechos para que puedan prever lo que sucederá y elaborar finales consistentes.

Otro rasgo del lector literario competente es el formulado por Corcoran y Evans (1987, como se cita en Colomer, 1998). Ellos mencionan que los procesos cognitivos por los cuales atraviesa el lector, cualquiera que sea su edad, comprende lo siguiente:

Figuración e imaginación. El lector elabora un esquema de la narración, llamado por ellos cuadro mental, que permite seguir la narración como si estuvieran en el lugar de los hechos.

Previsión y retrospectión. Mientras se lee la obra, el lector construye sus hipótesis sobre la narración o medita sobre su contenido.

Participación y construcción. El lector se identifica con los personajes y los hechos de modo que afectivamente le permite estar inmerso en el contenido del texto.

Valoración y evaluación. El lector construye sus criterios para considerar el mérito de la obra y otorgarle su valor personal.

Además, Colomer (2005) recomienda que en la formación del lector literario se trabaje los aspectos formales, éticos e interpretativos de la obra. Ello permitirá tener en cuenta el perfil que el ciudadano deber tener para conocer la literatura.

Primero, sobre el aspecto formal de la obra (Colomer, 2005), el lector es consciente sobre su aprendizaje literario cuando asimila las convenciones literarias. Con esto, se refiere a los personajes, escenarios, la intriga, etc. que actúan como reglas de juego.

Si los temas, personajes o escenarios determinados se repiten a lo largo del tiempo, es decir, son reutilizados, presentan un valor importante porque forman, también, parte de los mecanismos para entender la literatura y para la concientización del lector sobre su formación literaria (Colomer, 2005).

Asimismo, estas reglas permitirán comprender si una obra tiene relación con otra (intertextualidad) para valorar su continuidad o si establece relaciones de ruptura con otras obras que ya la precedieron (Colomer, 2005).

Finalmente, con respecto al punto tratado, estas reglas son favorables para el lector ya que le permite participar en cómo está elaborado o cuál es la estructura del texto

literario. Su consecuencia es que orienten su lectura y pueda crecer progresivamente durante su formación.

Segundo, con respecto al aspecto ético de la obra (Colomer, 2005), se refiere a los dilemas humanos presentes en la literatura ya sea moral o filosófico. Para ello, Colomer (2005) cita la novela *El extraño caso del doctor Jeckyll y míster Hyde* de R.L.Stevenson. En él, está presente, verbigracia, según Colomer (2005), el carácter dual que presenta los deseos: uno positivo y otro negativo en el hombre. Estos dilemas permiten que el lector elabore sus propios juicios a fin de que adopte una postura ante la vida.

Los dilemas éticos o filosóficos planteados por Colomer están en concordancia con Rosenblatt (2002) cuando manifiesta que enseñar literatura implica debatir sobre el comportamiento ético. Ambas autoras están de acuerdo en afirmar que la literatura concientiza a su lector sobre el comportamiento del hombre.

Consideramos que la literatura es formadora de posturas éticas sin los excesos de ser un edulcorante de la moral, es decir, sin ser moralina. Ello coadyuvará a ser un ciudadano consciente de su participación en su sociedad y a ser cuestionadora de la misma actuando de manera constructiva.

Para cultivar ello, el lector tiene que estar afectado por el impacto o recepción de la obra. Por eso, Rosenblatt (2002) menciona que en el momento que el estudiante es afectado emocionalmente por la obra causa que esté motivado a cuestionar sobre lo justo o injusto, el bien y el mal, por ejemplo. En este sentido, el lector literario tiene apertura mental para evaluar sus propios juicios sobre el sentido social y ético del hombre.

Tercero, con referente a la variación interpretativa de la literatura (Colomer, 2005), el lector tiene diferentes maneras de poder comprender una obra ya que hace uso de diferentes perspectivas ya sea por su experiencia o por su postura, verbigracia, ideológica o sociológica, para analizar su texto. Esto favorece para que él entienda que la

literatura no tiene un solo sentido interpretativo o sea comprendido a raja tabla en su proceso de formación. Por el contrario, la literatura ayuda al lector a comprender que la obra tiene diferentes sentidos.

En el contexto que la literatura tiene diferentes sentidos, Colomer (2005) afirma que se profundiza en la obra cuando se la relea en varias oportunidades o cuando se lee nuevamente en una etapa determinada de la vida. Por tanto, consideramos que la experiencia como la relectura de la obra contribuye a enriquecer la interpretación literaria del lector.

2.2.1.3.5 *El lector literario según Gemma Lluch*. En la perspectiva de Lluch, plantea las estrategias que el lector tiene que aprender para analizar los textos narrativos, de modo que cumpla adecuadamente con su rol en la recepción de las mismas. Por eso, propone las estrategias antes de empezar el relato como aquellas vinculadas con el análisis de una narración.

Para Lluch (2004), la estrategia que comprende antes de iniciar con el relato es el llamado paratexto. El término quiere decir que es un elemento afuera del texto y que su función es ayudar al lector para que tenga ideas previas sobre lo que tratará el texto: usar anticipadamente los conocimientos pertinentes para vincularse con la obra, para reconocer el tema o la narración que suscite su interés.

Estos elementos literarios que funcionan como entrada a la obra son los paratextos que están fuera del libro, los más visibles y los que están dentro del libro (Lluch, 2004). Primero, los paratextos que están fuera del libro son las informaciones contenidas en los catálogos, la crítica literaria, los foros de lectores, la publicidad, etc. Segundo, los paratextos más visibles son la portada, los indicadores de la edad del lector, el lomo, la portada posterior, el nombre de las colecciones de libros, etc. Finalmente, los que están

dentro del libro son el título de la narración, el título del capítulo, los prólogos, las dedicatorias, la ilustración, etc.

Con respecto a cómo analizar la narración, Lluch (2004) propone la estructura de la narración, el tiempo del relato, el narrador del relato, el personaje, el escenario, los mundos posibles y finalmente qué exige el texto para que sea comprendido por su lector.

Sobre la estructura de la narración basándose en la literatura juvenil contemporánea como es la saga de Harry Potter y en el aspecto cinematográfico como Titanic , Vogle (2002, como se cita en Lluch,2004) menciona la trayectoria de las aventuras de iniciación o del viaje de iniciación del héroe en los relatos juveniles. Ellos son:

A) Un mundo ordinario. El héroe se traslada de un universo conocido por él a uno nuevo.

B) La llamada de la aventura. Es el problema por la que atraviesa el héroe.

C) El rechazo de la llamada. Es frecuente que el héroe padece de miedo o su actitud sea remisa ante el problema.

D) El mentor. Es el vínculo entre el héroe y su guía, mentor, en cualquiera de sus formas (padre, maestro, dios, entrenador, etc.), quien lo aconseja a superar el problema.

E) La travesía del primer umbral. El protagonista enfrenta su primer reto.

F) Las pruebas, los aliados y los enemigos. Tras superar el primero reto, aparecen otros nuevos encontrando en su recorrido socios y adversarios.

G) La aproximación a la caverna más profunda. Es el acercamiento del protagonista a la zona de mayor peligro.

H) La odisea. El héroe se enfrenta con su adversario más feroz y temible suscitando en la narración intriga y perplejidad si el protagonista muere o sobreviva.

I) La recompensa. El protagonista obtiene un premio como una arma o experiencia, etc.

J) El camino de regreso. Después de asumir los efectos de su lucha con el mal, retorna con actitud decidida a su universo ordinario.

K) La resurrección. El héroe renace y se purifica para dar inicio al retorno de su mundo ordinario.

L) El retorno con el elixir. El protagonista regresa a su mundo ordinario trayendo consigo un elemento muy valioso de modo que tenga sentido para él como puede ser un tesoro, enseñanza, etc.

La trayectoria por la cual atraviesa el héroe de la narración constituye un elemento narrativo para comprender cómo es y será su actuar. De este modo, favorece al lector para que pueda anticipar o inferir los hechos del protagonista. También, lo mantiene en vilo sus expectativas para realizar los procesos de indeterminación propuesto por el texto, y el de concreción hechos por el lector como menciona Iser (1987).

Además, Lluch (2004) comenta que este tipo de estructuras vigentes en la narrativa juvenil se inclina a vincular el protagonista con el receptor de la obra. De ese modo, se le propone al receptor a través de su héroe ficcional una alternativa de solución para los problemas que él pudiera atravesar en su realidad extraliteraria. En tal sentido, hay un vínculo estrecho entre literatura y vida como menciona Vargas (2001) porque mediante el texto literario se vive a plenitud y se entiende mejor la ficción como la existencia. Tanto para Gemma Lluch y para Mario Vargas Llosa, la literatura tonifica la personalidad del lector. Más aún de los adolescentes en formación para hacer de ellos conscientes de su entorno y de ellos mismos.

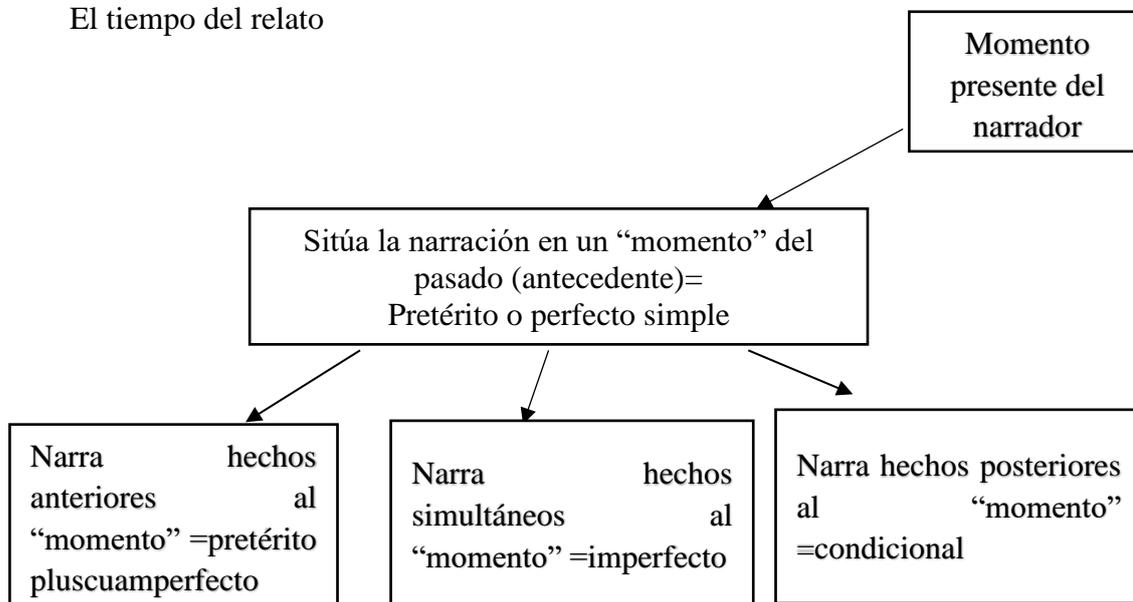
En cuanto al tiempo del relato, según Carretero, Pozo y Asencio (1989, como se cita en Lluch, 2004), esta construcción es un proceso psicológico complejo porque se

desarrolla de manera progresiva de acuerdo a la edad del lector. Y en el caso de los adolescentes, esta aparece entre los 12 y 14 años debido a que es la edad en el que adquiere su uso convencional, arbitrario.

En el aspecto narrativo, el tiempo de la ficción se fija con el uso del pretérito indefinido o pretérito perfecto simple en su modo indicativo. Con ella, se ordena como se muestra en el siguiente esquema:

Figura 2

El tiempo del relato



Nota. Información tomada de G. Lluch, 2004, p.84.

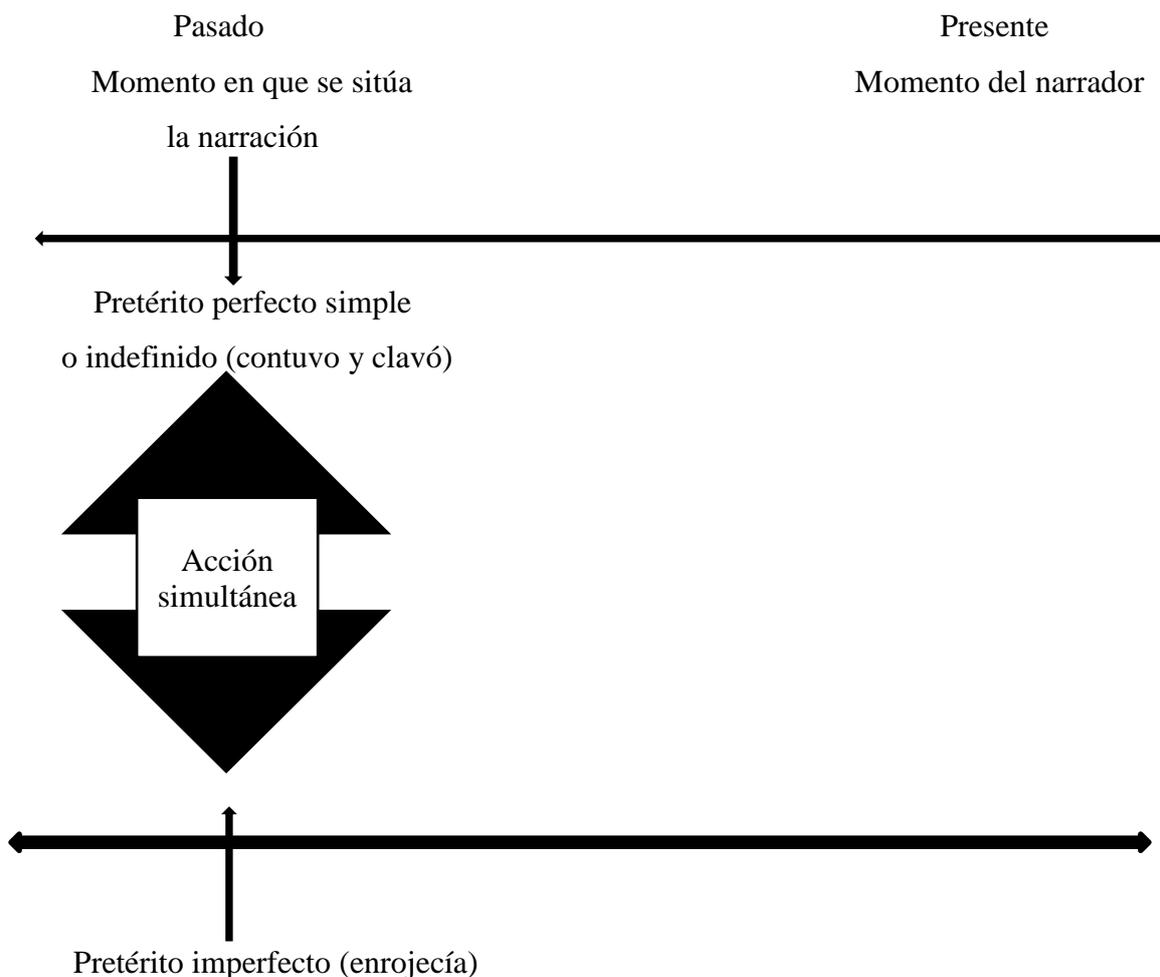
En la figura 2, se observa que el tiempo imperfecto permite comprender que el pasado es como el presente y que hay acciones coexistentes (Lluch, 2004). Un ejemplo de ello es el inicio del cuento *Día domingo* de Mario Vargas Llosa (1995) y que se muestra con una línea de tiempo en la figura 3 basado en el texto en mención.

Contuvo un instante la respiración, clavó las uñas en las palmas de sus manos y dijo muy rápido: “Estoy enamorado de ti”. Vio que ella enrojecía bruscamente [el

subrayado es nuestro], como si alguien hubiera golpeado sus mejillas, que eran de una palidez resplandeciente y muy suaves. (Vargas, 1995, p. 62)

Figura 3

Línea de tiempo del cuento *Día domingo*



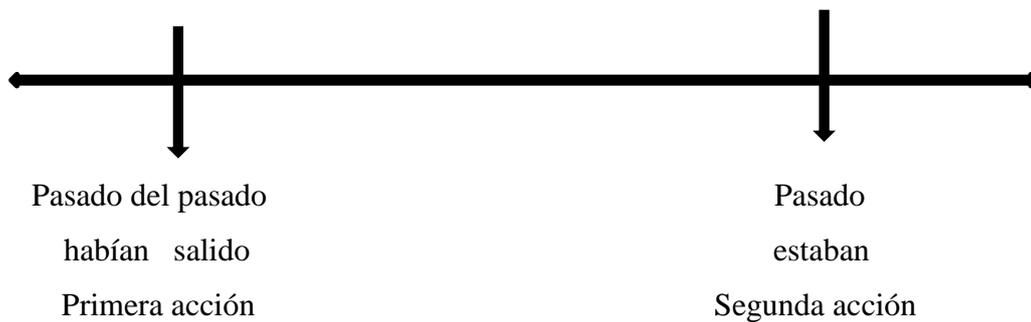
Nota. Esquema realizado por el tesista.

En la figura 3, se observa que el pretérito pluscuamperfecto es el pasado del pasado. Verbigracia es el caso del cuento *La toma del colegio* de Augusto Higa (1977) y que se muestra en la línea de tiempo en la figura 4:

El director del colegio y un profesor, el Dr. Flores, estaban detenidos en calidad de rehenes en las oficinas de Normas Educativas; las demás personas, empleados, inspectores y profesores, habían salido [el subrayado es nuestro] por las puertas traseras hacía como dos horas. (Higa, 1977, p. 31)

Figura 4

Línea de tiempo del cuento *La toma del colegio*



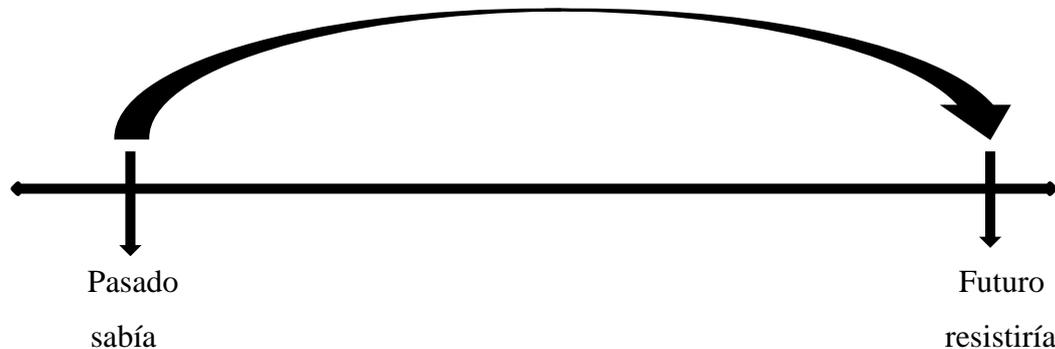
Nota. Esquema realizado por el tesista.

Y el condicional es el futuro del pasado. Verbigracia en el cuento *El camino es así (con las piernas, pero también con la imaginación)* de Alfredo Bryce Echenique (1972) y que se muestra en la línea de tiempo de la figura 5.

Avanzaba buscando esconderse detrás del muro, y sentía que arrastraba su herida sobre la tierra, y que la bicicleta le pesaba en la pierna derecha. Buscaba el muro para esconderse, y entró en el campo de algodón. Sabía que ya no resistiría [el subrayado es nuestro] más. (Bryce, 1972, p. 53)

Figura 5

Línea de tiempo del cuento *El camino es así* (con las piernas, pero también con la imaginación)



Nota. Esquema realizado por el tesista.

Cabe agregar que el condicional señala, según Gili y Gaya (2003), un hecho de posibilidad. Véase los verbos subrayados en el cuento *Cara de Ángel* de Oswaldo Reynoso:

Con esa camisa mi rostro estaría más pálido. Me compraría un pantalón negro. Me compraría gafas oscuras. Tendría [el subrayado es nuestro] pinta de trasnochador “dispuesto a llegar hasta las últimas consecuencias de una vida intensa”, como dice Choro Plantado, el borracho de mi cuadra. Y mis diecisiete años, a lo mejor, se transforman en veinte (Reynoso, 1963, p.14).

Con respecto a la utilidad del tiempo para sus lectores, Colomer (1998) señala que el orden temporal lineal es usado actualmente en la literatura juvenil actual debido primero los cambios temporales es un rasgo de la literatura actual y segundo según Lluch

(2004) favorece para que el lector tenga la sensación de ser testigo inmediato de los sucesos y de participar en ellos.

Sobre el narrador del relato en la actualidad, Lluich (2004) establece la tipología a través de dos niveles: el modo narrativo y la voz. Con respecto al modo narrativo, se refiere a cuánta información conoce el narrador. Ellos son:

A) Relato no focalizado:

El narrador conoce absolutamente todo sobre el personaje (su tiempo, sus pensamientos, su sentir y el escenario). Verbigracia en el cuento *Carambola* de Oswaldo Reynoso: “Caminan en silencio. Carambola: tímido y con la ansiedad adolescente del joven que quiere ser hombre, urgentemente [el subrayado es nuestro], y el Choro Plantado: ebrio, pero triste” (Reynoso, 1963, p. 51).

B) Relato focalizado externamente:

El narrador actúa como testigo de los hechos. Verbigracia el cuento *Con Jimmy, en Paracas* de Alfredo Bryce Echenique (1972):

Y es allí , sentado de espaldas al mar, a las rayas y a los tiburones, es allí donde lo estoy viendo, como si yo estuviera en la puerta del comedor, y es que en realidad yo también me estoy viendo sentado allí, en la misma mesa, cara a cara a mi padre y esperando al mozo ese, que a duras penas contestó a nuestro saludo, que había ido a traer el menú (mi padre pidió la carta y él dijo que iba por el menú) y que según papá debería habernos cambiado de mantel, pero era mejor no decir nada porque, a pesar de que ése era un hotel de lujo , habíamos llegado con las justas para almorzar (p.33).

C) Relato focalizado internamente:

El narrador es el personaje. Verbigracia en el cuento *Una mano en las cuerdas (Páginas de un diario)* de Alfredo Bryce Echenique (1972):

11 de enero

Hoy he visto a la chica más maravillosa del mundo. Es la primera vez que viene a la piscina, y nadie la conoce. ... Me ha encantado. ¿Qué puedo hacer? No me atreví a seguirla (p. 82).

Con referente a la voz narrativa, se refiere a quién cuenta la historia. En ella, (Lluch, 2004) se tiene al narrador que no participa de la historia y cuenta los hechos y se denomina heterodiegético. Sin embargo, si está presente en la historia se tiene al homodiegético que es el narrador testigo, y al autodiegético que es el narrador protagonista que cuenta la historia como es el caso de Diego en la obra *Templado* de Jorge Eslava.

En cuanto al personaje, Lluch (2004) lo define como aquel que tiene un conjunto de características que lo permiten individualizar. En este sentido, se puede establecer tres modelos de personajes agrupados en relación a su grado de oposición o dualidad (Lluch 2004):

A) Personaje estático versus dinámicos. Los primeros conservan sus pocos rasgos de manera permanente durante la trama. Verbigracia Abraham Simpson (el abuelo en *Los Simpson*). En cambio, los segundos sufren modificación. Verbigracia, Pichula Cuéllar en *Los cachorros* de Mario Vargas Llosa (1995).

B) Personaje plano versus redondo. El primero está construido por una sola idea, virtud o defecto. Solo se destaca de él un rasgo. Según Jara (2003), no tiene mayor grado de complejidad en sus emociones en un hecho dramático. Verbigracia Hércules. Por el contrario, el segundo es complejo porque sí tiene complejidad porque tiene tanto de lo bueno como de lo terrible (Jara, 2003). Es decir, sus rasgos son contradictorios de modo que con su actitud sorprende al lector. Este es el caso del personaje Miguel del cuento *Día domingo* de Mario Vargas Llosa (1995).

C) Personaje individual versus personaje colectivo. El primero es solo un individuo como Manolo, el personaje principal del cuento *Una mano en las cuerdas* (*Páginas de un diario*) de Bryce (1972) o *Colorete*, nombre del cuento y del personaje principal de Oswaldo Reynoso (1963). En cambio, con el segundo, es un grupo como en *Los cachorros* de Mario Vargas Llosa (1995).

Sobre el escenario del texto narrativo, Lluch (2004) plantea que es un lugar en que se precisa con minuciosidad o de modo general; proponer un sitio conocido por el lector para que sea cercano a él o mostrar las situaciones que sucedidos en él. Esto implica la sensación que ocurran verdaderamente los hechos en el receptor.

Es evidente que se refiere a la realidad inventada o recreada por el narrador cuya construcción es referida mediante el lenguaje (Lluch,2004). Por ello, verbigracia, habrá como escenario el castillo, la ciudad, el mar, el campo, etc.

Para Lluch (2004), el escenario es importante ya que permite que se aclare de manera justificada el estado emocional del personaje. Por tanto, es el lugar en donde mostrará su psicología o para realizar su propia catarsis. Un ejemplo de ello son los personajes situados en Lima como *Los inocentes* de Reynoso (1963) o *Huerto cerrado* de Bryce (1972).

Con respecto a la representación del grado de la realidad en la ficción y no ficción, la literatura plantea la denominación de mundo posible y Lluch (2004) lo define en los siguientes términos:

Cada mundo posible establece una imagen de la realidad, que se construye de acuerdo con las instrucciones que funcionan en el mundo extraliterario y le permiten al autor crearlo, y al lector, entenderlo. Cada universo de ficción constituye una serie de hechos, de personajes, de estados o de ideas, cuya existencia se mantiene al margen de los criterios de verdadero o falso, o de posible

o no posible que funcionan en la realidad porque la ficción posee su propio estatus (p.110)

El grado de verosimilitud de la realidad en el plano ficcional es autónomo a causa de que crea sus propias normas de manera que permite al lector tener una cercanía con él. En este sentido, el lector podrá establecer la diferencia entre fantasía y realidad. Para ello, Albadalejo (1986, como se cita en Lluch, 2004) propone tres tipos de mundos posibles:

A) El tipo I. Es el universo elaborado con elementos del mundo real objetivo o realidad empírica. El autor construye estructuras para dar cuenta de su entorno. Por eso, están los relatos de carácter no ficcional como los textos periodísticos, científicos o históricos.

B) El tipo II. Llamado ficcional verosímil. Es el universo que se asemeja a la realidad empírica porque se construye en base a él.

C) El tipo III. Llamado ficcional no verosímil. Tiene como elemento la fantasía. Para Lluch (2004), las normas de las obras literarias no se basan en el mundo objetivo. Verbigracia, tenemos a la novela *Drácula* de Bram Stoker o a nuestro entender las novelas de Harry Potter.

Continuando con las habilidades literarias, el lector requiere de cuarto competencias que el texto le exige. Ellas son (Lluch, 2004):

A) La competencia genérica. Se refiere al conocimiento vinculado con el género narrativo. Verbigracia saber y valorar el tema, la trama narrativa y el tiempo.

B) La competencia lingüística. Son los conocimientos relacionados con la palabra, la oración, la adecuación de la lengua al contexto y la intención comunicativa con lo cual nos referimos a su capacidad sociolingüística. Un caso de esto último es el que se presenta en los cuentos *Los inocentes* (1963) de Oswaldo Reynoso o *La ciudad y los perros* de Mario Vargas Llosa (2005).

C) Competencia literaria. En ella, el lector puede anticiparse a los hechos. Según (Lluch,2004), implica realizar procesos de inferenciales, buscar similitud de la obra con otros textos anteriores y que son parte de la tradición literaria e interpretar el lenguaje connotativo. En efecto, así el lector participa con su obra.

D) Competencia intertextual. Como dice Lluch (2004), consiste en que reconozca los vínculos que la obra tenga con otras establecidas en la tradición literaria. El vínculo que sostiene uno o varios elementos del texto literario con otros coadyuva para que lector aprecie la cercanía que tienen diferentes textos narrativos en sus variedades de géneros.

2.2.1.4 La Estética de la Recepción en el ámbito pedagógico. Antonio Mendoza Fillola (2004) propone el aporte didáctico de los avances de la literatura con respecto a la participación del lector. Por eso, usa la teoría de la recepción para renovar nuestras perspectivas sobre el quehacer literario en las aulas.

En este sentido, se plantea la cuestión sobre cuál es la relación de la teoría de la recepción con el ámbito pedagógico. Primero, su marco teórico, desde el punto de vista del docente, es una directriz para elaborar nuestras actividades didácticas sobre lectura literaria; y, segundo, coadyuva para que el quehacer pedagógico encamine a nuestros alumnos en su formación como lector literario.

A continuación, se presentarán una serie de pautas de orientación didáctica según la perspectiva de Mendoza Fillola desde los parámetros de la Estética de la Recepción.

2.2.1.4.1 Pautas de orientación didáctica en el proceso de la recepción lectora en el ámbito escolar del nivel de secundaria. Para comprender que el lector participa en la construcción de sentido del texto literario como propone la Estética de la Recepción, Mendoza (2004) sugiere las siguientes directrices:

A) Considerar en la formación del lector literario los horizontes de expectativas del alumno para saber cómo es su sentir con respecto a la obra literaria.

B) Enseñar al estudiante que el texto literario es como una fuente de conexión de diferentes elementos culturales; es muestra de creatividad expresiva y de organización de elementos lingüísticos cohesionados.

C) Plantear actividades que favorezcan la participación del alumno en la elaboración de significados y propiciar en él su interpretación personal.

D) Comentar con los alumnos sobre qué elementos lingüísticos, contextuales o estructurales de la obra literaria habrían sido la causante de sus propias interpretaciones personales.

E) Enseñar cómo explicar y comprobar el vínculo de la obra leída con otros textos leídos (intertextualidad).

Sobre el planteamiento didáctico de la recepción lectora, Mendoza (2004) diseñó los siguientes procedimientos a tenerlos en cuenta en la formación del lector:

A) Conocimiento y comentario del horizonte de expectativas del lector para tener en cuenta sus intereses lectores de modo que nos permitan tener en cuenta qué obras literarias motivan su lectura. Este punto favorece para construir la selección de textos literarios según el carácter psicológico y social del lector para que amplíen sus experiencias literarias.

B) Considerar que la lectura coadyuva a integrar los conocimientos, a activar el intertexto del lector y a forjar por ende la competencia literaria. La lectura de textos literarios favorece a que el lector use sus conocimientos propios y del contenido mismo del texto como una red, es decir, que cada uno esté engranado y correlacionados de modo que el lector pueda seleccionar sus saberes acordes con la temática del texto.

C) Conocer los intereses lectores del alumno y sus limitaciones de lectura para atenderlos en su formación.

D) Enseñar que la obra literaria es producto de convencionalismos estéticos y culturales mostrados de manera creativa en la expresión verbal.

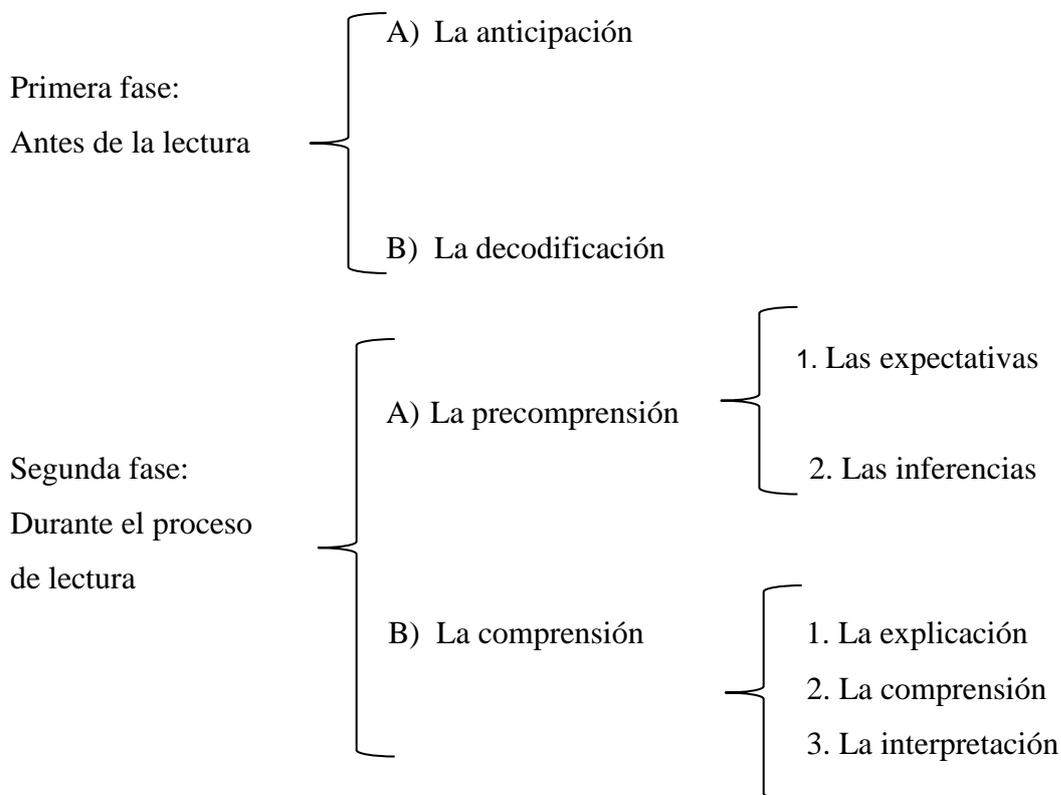
E) Concientizar al lector de sus procesos de lectura para que valore y caracterice la expresión literaria.

Sobre las fases del proceso de recepción, para Mendoza (2004), el lector usará sus diversos conocimientos: desde el tipo de letra hasta el reconocimiento de la superestructura textual (cuento, novela, etc.), dominio de su idioma en contexto, saberes de su cultura y de otras como de su valoración personal por su texto. Todo ello convergerá en la comprensión e interpretación de su obra.

En este sentido, sintetizaremos esta interrelación de conocimientos que el lector realiza a través de su proceso de lectura para considerarlo en nuestra labor pedagógica. Por eso, propone Mendoza (2004, pp. 163-167) las fases del proceso lector y que las mostraremos en el siguiente organizador visual:

Figura 6

Proceso de la lectura



Nota. Información tomada de A. Mendoza, 2004. pp.164-167.

Para Mendoza (2004), el autor a través de sus diferentes estrategias guía a su lector para que él use sus propias estrategias de lectura de modo que asimile el contenido de su texto.

A) Las estrategias sugeridas por el texto. El texto ofrece al lector una serie de elementos para que el lector use sus conocimientos e interactúe con él. Estos elementos son (Mendoza, 2004):

❖ La tipología textual y la estructura del texto. Con tipología textual, nos referimos, según Van Dijk (1992), a un tipo de texto. En la perspectiva de él, se lo conoce con el nombre de superestructura. En nuestro caso, esta especie de texto en que se ordena

su contenido es el cuento. Y con estructura del texto, Gemma Lluch lo esbozó para analizar el relato y que lo mencionamos en la subtematización llamada *Las estrategias del lector*.

❖ Las claves que ofrece el texto para reconocer que está estructurado y que pertenece a una tipología textual. Mendoza no detalla en este aspecto. Sin embargo, consideramos los elementos del texto que permite que el lector sea cómplice con la historia. Verbigracia cómo leer la obra literaria como es el prólogo de Mario Vargas Llosa en su obra *Los jefes /Los cachorros* (1995) o *Templado* (2005) de Jorge Eslava, o el análisis de relatos propuesto por Gemma Lluch y que está presente en la tesis.

Otra clave, verbigracia, para reconocer que un cuento es impactante es la propuesta de Cortázar (s.f., como se cita en López, s.f.). Él compara la novela y el cuento con el box: la novela es un largo camino de batalla que gana por puntos. En cambio, el cuento por *knockout*. Con esta forma metafórica, asumimos que el cuento está estructurado eficazmente, es decir, tiene un carácter trepidante.

Finalmente, Ribeyro (2009) menciona que el cuento tiene una historia que es divertida, amena, asombra y emociona. Posiblemente sea el *knockout* que plantea Cortázar si compramos al argentino con el peruano.

❖ Informaciones previas sobre la temática del texto

❖ Valorar el contexto de la obra literaria.

Para Cornejo Polar (1981, como se cita en Eslava, 2008a), la narrativa peruana centra su interés en los años 50 en el progreso de la Lima urbana modernizada y en donde está en crecimiento la masa juvenil. Es una temática, según Eslava (2008a), que causó preocupación en la generación del 50.

A partir de este hecho, Eslava (2008a) explica que los narradores de aquellos años representan a través del cuento y la novela a Lima en proceso social de cambio hecho en 1950. En ese sentido, fue hallado el mundo adolescente (Eslava, 2008a).

Por lo tanto, la obra *Los inocentes* de Oswaldo Reynoso publicada en 1961 revela la conducta, el pensamiento, el sentimiento y el lenguaje de los adolescentes de la Lima moderna de la década de los cincuenta. La obra representa un acontecer histórico, social y psicológico de una época determinada para su comprensión.

B) Las estrategias usadas por el lector. Son operaciones que permiten la elaboración del sentido del texto. Al respecto, Mendoza (2004) propone las estrategias genéricas y las estrategias basadas en la metacognición del proceso de la lectura.

B.1) Las estrategias genéricas. Según A. D. Cohen (1990, como se cita en Mendoza, 2004), las habilidades están agrupadas en las siguientes denominaciones:

- ❖ Estrategias de apoyo. Son habilidades que permiten facilitar el ascenso a niveles más complejos. Entre ellas, tenemos usar el diccionario, subrayar, examinar y repasar el texto.

- ❖ Estrategias de paráfrasis. Consiste en hacer uso de sinónimos ya sea para la palabra o frase, identificar las ideas básicas como las funciones de las partes del texto.

- ❖ Estrategias para determinar la coherencia del texto. Se emplea el conocimiento de las palabras como identificar la organización del texto. Asimismo, usar el contexto. Todo ello para que sea comprensible el texto.

B.2) Estrategias basadas en la metacognición del proceso de lectura

- ❖ La perspectiva adecuada del lector para comprender el texto. Consiste en identificar el sentido completo, global, del texto. Y a entender de Van Dijk (1992) se le conoce con el nombre de macroestructura. Con ello, según Mendoza (2004), el lector puede realizar sus procesos de anticipación con respecto al contenido del texto. Luego,

elabora sus primeras hipótesis sobre aquello que pueda ofrecer la obra. Finalmente, el lector usa las pistas o instrucciones que el texto le propone para que él participe con sus conocimientos y experiencias de modo que pueda interpretar el texto.

❖ Estrategias de anticipación. El lector utiliza sus saberes previos sobre la temática que plantea la obra o de sus conocimientos provenientes de su cultura. Asimismo, reconocer la tipología textual para presagiar la historia del texto literario.

❖ El lector elabora sus expectativas. Luego de confirmarlas las renueva por otras.

2.2.2 *La literatura juvenil*

2.2.2.1 **Conceptos principales de la literatura juvenil.** Para abordar este tema, iniciaremos con la disquisición de Mario Vargas Llosa sobre literatura en su discurso dado en el 2010 tras recibir el Premio Nobel de Literatura. Él manifiesta lo siguiente:

La literatura es una representación falaz de la vida que, sin embargo, nos ayuda a entenderla mejor, a orientarnos por el laberinto en el que nacimos, transcurrimos y morimos. Ella nos desagravia de los reveses y frustraciones que nos inflige la vida verdadera y gracias a ella desciframos, al menos parcialmente, el jeroglífico que suele ser la existencia para la gran mayoría de los seres humanos, principalmente aquellos que alentamos más dudas que certezas y confesamos nuestra perplejidad ante temas como ... el más acá y el más allá del conocimiento racional. (Vargas, 2010)

La literatura refleja la vida y por ende coadyuva al hombre para que él asimile y entienda el proceso complejo de la existencia llámese personal y social. Asimismo, fragua al hombre y lo reconforta en y frente a las vicisitudes de su vida. De este modo, el hombre

interpreta, como dice Vargas, los caminos de su existencia del ayer, del hoy y del mañana. Más aún para aquellos que tiene perplejidad sobre sí mismos y de su entorno.

Este contexto no es ajeno a la literatura juvenil. Para entender este proceso literario, atendamos lo que afirma Colomer (1998) al respecto. Ella propone que es el texto que se ajusta a su destinatario adolescente desde el punto de vista educativo y literario. Dicho de otro modo, estos son dos principios básicos de adecuación de la literatura juvenil a su lector en la etapa de la secundaria.

Si la literatura juvenil educa, se debe a que enseña al adolescente sobre cómo es la vida. Por eso, Vargas (2001) afirma:

Leer buena literatura es divertirse, sí; pero también, aprender, de esa manera directa e intensa que es la de la experiencia vivida a través de las ficciones , qué y cómo somos, en nuestra integridad humana, con nuestros actos, sueños y fantasmas , a solas y en el entramado de relaciones que nos vinculan a los otros, en nuestra presencia pública y en el secreto de nuestra conciencia, esa complejísima suma de verdades contradictorias –como las llamaba Isaiah Berlin- de que está hecha la condición humana. (p.46)

La literatura impregna la densidad humana a su lector adolescente en su proceso de formación literaria, es decir, cómo leer las obras literarias para comprender la representación de la naturaleza del hombre y de la vida. En efecto, implica que la obra esté en un marco social e histórico. Esta óptica, asimismo, es manifestada por Eslava (2010):

Sabemos que un texto literario no obedece sólo a sus componentes estéticos (elementos intrínsecos), sino que depende de variantes más complejas que surgen de la intersección con lo social e histórico: cómo y dónde se lee, bajo qué circunstancias, si comprende asuntos inquietantes de una época determinada y si

reproduce un modelo social establecido. ... Conservar y desmigajar la realidad, atesorarla y desintegrarla parece ser el movimiento pendular que debe desempeñar la literatura en su vida social [del adolescente a nuestro entender]. (p.247)

La literatura tiene una función social que permite el desarrollo de la conciencia individual y colectiva del adolescente. De esta manera, él pueda enfocar su protagonismo dentro de su grupo comunitario delimitado por su contexto personal, local y el de su país.

Es en su contexto afectivo, social e histórico que aprenderá a interpretar su obra literaria, y a participar con ella, como propone la Estética de la Recepción. Para dilucidar el contenido de la obra literaria, el lector usará sus estrategias de recepción. De este modo, asimilará el problema que plantea la obra desde diferentes perspectivas. Más aún, favorezca el diálogo o comunicación literaria entre el autor y su destinatario, el adolescente.

En este sentido, también, entenderemos el carácter literario de los textos dirigidos a los adolescentes porque esta se circunscribe en las coordenadas del plano social e histórico como manifiesta Eslava (2010). Él afirma:

La dramática ofrenda de Arguedas es [que] ... el lector puede comprobar que la conquista de un estilo literario está sacudida por el ferviente afán de una liberación social. Y ahora creo que es uno de los caminos que debe asumir nuestra literatura juvenil: aunque parezca una bandera arriada, aunque suene a discurso anticuado, declaro mi fe en una literatura para jóvenes que se acerque a la historia de nuestros países y, sin dogmas ni facciones políticas autoritarias, en pleno gozo de su libertad, abrace la interpretación de los fenómenos sociales que atropellan la equidad y malviven como un quiste canceroso en nuestro organismo latinoamericano (p.248),

Por eso, la literatura es un discurso contestatario y disidente contra las formas opresoras y virulentas del hombre para con el hombre. También, se forja un discurso acorde a la relevancia de las circunstancias históricas, as de modo que la obra trascienda en las mentes y en los corazones de sus lectores adolescentes. Por tanto, sea un lector literario perspicaz en su proceso de comunicación con la obra, con su realidad y la realidad de su país.

2.2.2.2 Características generales de la narrativa en la literatura juvenil.

2.2.2.2.1 *En la perspectiva de Jorge Eslava.* Se realizará un panorama del personaje literario adolescente en la narrativa presente en Europa, en EEUU y en Hispanoamérica. Para ello, recurriremos al estudio de Eslava (2008a). Iniciaremos con el tratamiento breve sobre el origen histórico del personaje adolescente en la literatura.

A entender de Eslava (2008a), el personaje adolescente tiene tradición literaria en el ámbito del relato hasta ahora. Por ello, consideramos que su presencia es insoslayable en los estudios literarios y así mismo su trascendencia en lo que se denomina literatura juvenil. En este mismo sentido, Eslava (2008a) menciona sobre la historia y el rasgo de la literatura juvenil: el personaje adolescente en la literatura foránea, desde 1750 a 1800, proyecta la imagen de héroe y en creciente aprendizaje. Su presencia en la narrativa es de carácter autobiográfico, puesto que usa la primera persona.

Entre 1760 o 1770 aproximadamente hace su aparición la imagen del personaje literario adolescente considerado como héroe literario⁹ (Eslava, 2008a) a partir de *Las cuitas del joven Werther* (1774) de Wolfgang Von Goethe. Asimismo, Eslava (2008a)

⁹ Cabe aclarar que Eslava (2008a) se refiere con héroe literario a aquel que representa una clase social atrayente y agrietada y no presentado en su aspecto tradicional como personaje que represente el carácter ético y moral y ejemplar.

manifiesta que el antecedente del personaje adolescente está en el Renacimiento. Verbigracia tenemos las obras de *La Celestina*, *Romeo y Julieta*, y el *Lazarillo de Tormes*. Sin embargo, Casco (2003) estima que la imagen del adolescente está en *La Odisea* con su personaje Telémaco, hijo de Ulises.

Creemos oportuno, asimismo, mencionar que Casco (2003) considera, además de *Romeo y Julieta*, que William Shakespeare en su obra *El Mercader de Venecia* (1567) proyecta la imagen del adolescente. A través de ella, dos mujeres vestidas como hombres están discutiendo sobre el rol que asumirán cada una para que sea convincente su presencia.¹⁰

Además, puntualizamos que la fecha que propone Eslava como punto de inicio de la figura del personaje literario adolescente, es decir, desde 1770 (Eslava, 2008a) y corresponde a la época, según Leceta (2014), en que surge en Europa en la segunda mitad del siglo XVIII la novela de aprendizaje o de formación llamada *Bildungsroman*. Este tipo de novela transita desde el siglo XIX¹¹ hasta el siglo XX.

A entender de Leceta (2014), El *Bildungsroman* tiene a un personaje literario joven y protagonista cuya evolución psicológica y moral alcanza hasta el grado de su madurez. En efecto, Leceta (2014) opina que la etapa adolescente es propicia para fomentar el *Bildungsroman* porque representa su trayecto hacia maduración. Por ende, la figura del personaje literario adolescente tiene un hito con el *Bildungsroman*.

Con respecto a las características de la figura del personaje literario adolescente, Eslava, en su cita anterior (2008a), resalta la aparición permanente de la historia relatada y vivida por el propio protagonista. Por ello, la presencia del narrador en primera persona

¹⁰ Según Casco (2003), cfr. Shakespeare, *El Mercader de Venecia*, 1597, Act.3, sc , 4,11,68-71.

¹¹ Colomer (1998) manifiesta que el tema de la aventura en la literatura fue de agrado y acogida por los lectores adolescentes del siglo XIX. Por ello mismo su demanda fue más estable. Trátase de la aventura protagonizada por la familia o en forma individual en un escenario remoto y focalizado en la pugna por la supervivencia.

y que en el estudio del modo narrativo de Lluich (2004), es decir, cuánta información conoce el narrador, se le conoce como relato focalizado internamente o como autodigético (Lluich, 2004) al narrador protagonista que cuenta la historia.

Sobre la historia de la figura (entiéndase como imagen) del personaje literario adolescente, este se formó en Europa con el Romanticismo, según Eslava (2008a), surgido a finales del siglo XVIII. Fue una época en que, consideramos, se funda el *Bildungsroman* o novela de aprendizaje. Nosotros deducimos por tanto que la imagen del personaje literario adolescente se constituye con el *Bildungsroman* cuyo contexto tiene al Romanticismo.

Continuando con la característica de la figura del personaje adolescente romántico, es decir, “La configuración artística ... traza el contorno de un ser idealista e inconforme, radicalmente individualista y original; pero que a la vez puede ser un rebelde furioso y destructivo” (Eslava, 2008a, p.49). Por ello, decimos que el personaje adolescente romántico, vista en su representación literaria, está en un tránsito de alta tensión en el proceso de su formación.

En esta misma perspectiva romántica de la imagen del personaje adolescente, Díaz-Plaja (1972, como se cita en Eslava, 2008a) considera que el rasgo fundamental dado en el Romanticismo consiste en la colisión entre lo subjetivo y lo objetivo; entre el yo y el mundo. En consecuencia, la solución a este conflicto consiste en estar en soledad o en la vida conducida a la desesperación y al suicidio.

Esta actitud dramática de la figura del personaje adolescente, a entender de Eslava (2008a), es un rasgo que se mantendrá hasta inicios del siglo XX. En resumen, Europa está revestido literariamente, es decir, en el plano narrativo, con el *Bildungsroman* y el

Romanticismo en la segunda mitad del siglo XVIII. Es en esta fecha en donde se constituye la aparición de la imagen del personaje literario adolescente.¹²

En cuanto a la narrativa en EEUU, Eslava (2008a) manifiesta que el personaje adolescente realiza el paso de pasión romántica a representar la apatía con que se vista la modernidad. Hecho que está enmarcado en el siglo XX.

Entrado el siglo XX, el término adolescente y su estudio como tal fue de interés en el ámbito psicológico (Casco, 2003); su imagen fue difundida a través del cine y ensalzada por los medios de comunicación (Eslava, 2008a) y marcado, según Eslava (2008a), por la postguerra (1939-1945).

En esta misma línea histórica de la postguerra, es que afecta al adolescente de carne y hueso, ya que, al vivir las consecuencias de **la guerra**, el joven y adolescente tiene alterado los valores y que causa en él desánimo (Eslava, 2008a). Por supuesto, comprendemos que la historia fija la presencia del personaje adolescente del siglo XX debido a que representa el estado conmocionado y convulsionado de la psiquis del adolescente de carne y hueso. Por eso, su desidia representada en la literatura y que será un rasgo que lo hace distintivo de aquel vivido en su etapa romántica. Evidentemente, la

¹² Según Casco (2003), la imagen adolescente está presente en filósofos como Platón con su *Historia animalium*, Aristóteles con su *Retórica* y *Ética nicomaquea*, y Rousseau en su *Emilio*. Asimismo, en el ámbito literario tenemos a Geoffrey Chaucer con *Los cuentos de Canterbury*, William Shakespeare con *Un cuento de invierno* y John Milton con su poema *L'Allegro*. Ellos son precedentes de la figura en mención. Finalmente, en esta misma línea tenemos a Joseph Conrad con *La línea de la sombra* (1902), J.D. Salinger con su obra *El guardián entre el centeno* (1951), William Golding con su obra *El Señor de las Moscas* (1954).

Cabe recordar que la presencia del adolescente de carne y hueso estuvo desde los inicios de la humanidad. Y una muestra de ello es el descubrimiento en el 2007 (Hodges, 2015) de un esqueleto completo de una mujer adolescente de hace 12 000 o 13 000 años y que fue localizado en Yucatán, México. Por ende, se constituye en el primer rostro de los primeros pobladores americanos o como se dice en la portada de la National Geographic: "La primera americana".

En este contexto, nos podríamos preguntar ¿habría en esos años relatos orales?, y si tenían lenguaje articulado de manera primigenia ¿serían sus dibujos encontrados en cuevas una manera de recordar sus relatos ya sean con fines de advertencia o de diversión? Y si en caso no lo tuviesen, sus dibujos ¿serían como los inicios primitivos de lo que hoy llamamos cómic? Sería una investigación interesante para conocer su cosmovisión.

historia es un factor que marca en la representación del personaje adolescente en la literatura.

Ello trae como consecuencia, y representada en el plano literario (Eslava, 2008a), la falta de expectativas por su ser, su saciedad excesiva sin conocer su causa; es imperturbable del ánimo frente al amor, el sexo, la vida y la misma muerte. En resumen, como dice Eslava (2008a), ningún hecho deja huella como trascendental en el personaje de ficción: el adolescente.

En cuanto a la narrativa hispanoamericana, Eyzaguirre (1979, como se cita en Eslava, 2008a) hace una comparación entre el personaje adolescente entrado el siglo XX y aquel de mediados de dicho siglo: el primero, estaba lleno de ideales y que impulsaban el deseo por su meta. El segundo, carece de ideales y razón por la cual no tiene el vigor para abordar su entorno nuevo ni estar a la altura de las exigencias de la realidad.

Como plantea Eyzaguirre, el personaje adolescente en la narrativa hispanoamericana de inicios del siglo XX era un comprometido con su objetivo y comotal, el que incentivaba aparentemente a que sea asequible sin importar su realización o que sea realista su proyecto. Es más, pareciera que actuara por entusiasmo y preponderara sus anhelos prescindiendo de su contacto con la realidad. Ello pareciera que tuviera un halo de romanticismo.

En cambio, el personaje adolescente de mediados del siglo XX en la narrativa hispanoamericana carece de motivos suficientes para forjar su destino y por eso con rasgos de desánimo. Todo ello bajo el influjo bélico producido en nuestros lares.

A entender de Eslava (2008a), la Segunda Guerra Mundial, la Guerra Civil dado en España, las guerrillas en Latinoamérica y los movimientos terroristas fueron el caldo de cultivo para que la juventud esté sucumbiendo en el desaliento.

Desde este marco histórico y social, la literatura juvenil representa que el punto de vista del autor, su ideología, calca en su obra de diversos modos para representar a las clases sociales (Colomer, 1998). En conclusión, la literatura juvenil refleja la repercusión histórica y social de la imagen de los adolescentes de ayer (el Romanticismo) y de los adolescentes del siglo XX (la postguerra y de los actos belicosos en Hispanoamérica).

2.2.2.2.2 En la perspectiva de Teresa Colomer. Así como Eslava realiza un panorama importante de la narrativa juvenil en Europa, en EE.UU y en Hispanoamérica, tenemos el estudio significativo de Teresa Colomer (1998) quien propone sistematizar los rasgos de la narrativa destinada a los adolescentes. Esta investigación es un hito ya que analiza un corpus literario proveniente de diferentes latitudes, es decir, sin importar la nacionalidad del autor, y que fueron publicadas en español y catalán.

En el estudio de Colomer (1998), se analizan 201 narraciones contenidas en 150 obras y de las cuales hay un corpus de 41 obras destinadas para su lector adolescente que fluctúa la edad de 12 a 15 años. Solo retomamos de la investigación de Colomer los rasgos generales presentes en la literatura juvenil.¹³

Colomer (1998) caracteriza la representación literaria del mundo de las obras realistas de la literatura juvenil a través de la denominación llamada “Construcción de la personalidad propia”. Con ello, se refiere (Colomer, 1998) a la trayectoria que atraviesa el adolescente durante su proceso de ser maduro en su etapa y que es un rasgo significativo en la narración juvenil. Por tal razón, se muestra el proceso de crecimiento del personaje literario adolescente. A continuación, presentaremos dos argumentos que permitan explicar su relevancia.

¹³ Véase el análisis pormenorizado en el capítulo *Caracterización de la narrativa infantil y juvenil* (Colomer, 1998).

En primer lugar, se debe a que su predilección está puesta sobre la vida, en reflexionar sobre ella, y en fijar su independencia. Por eso, encuentra en el diario como la forma narrativa más adecuada para describir su proceso (Colomer, 1998).

Y, en segundo lugar, su preocupación está presente en los temas sociales como el abuso del poder económico y la opresión social. Debido a ello, se acentúa la descripción y su afán por denunciar tales hechos (Colomer, 1998).

Las obras literarias analizadas bajo la denominación “Construcción de la personalidad propia” representan (Colomer, 1998) un 31,9% del total de las 201 narraciones tratadas. Dentro del universo mencionado, es considerable la narración destinada para los adolescentes de 12 a 15 años.

Cabe resaltar que en el corpus literario se representa la dualidad campo versus ciudad (Colomer, 1998). En este sentido, en las obras que tienen como escenario el campo, los personajes literarios adolescentes representan su independencia a través de su habilidad para sobrevivir a cuenta propia. En cambio, aquellos que pertenecen a la urbe representan que son emocionalmente independientes sin que haya una ruptura total de su familia. Además, que están en la búsqueda de nuevos temas vinculados con la vida (Colomer, 1998).

En la misma perspectiva de la representación literaria del mundo de las obras realistas de carácter narrativo en la literatura juvenil y llamada por Colomer (1998) en su investigación “La novedad temática”, es destacable el tema social como forma de concientizar a los lectores adolescentes sobre esta problemática de repercusiones a nivel mundial. Al respecto, Colomer (1998) considera que en las obras investigadas se trata el autoritarismo, el trabajo explotador y exigir la defensa del hombre por la naturaleza y sus derechos humanos sobre todo de aquellos que son de población vulnerable.

Por eso, decimos que la literatura es reflejo de la sociedad. Como ya decían Vargas Llosa y Eslava en sus citas mencionadas en nuestra tesis en los “Conceptos principales de la literatura juvenil”, concordamos con ellos y reafirmamos que la literatura es disidente y contestataria. En efecto, esta postura está presente en los personajes literarios adolescentes como se aprecia en la óptica de Colomer.

Esta narrativa juvenil con temática social está por supuesto en el horizonte de expectativa del lector adolescente. De este modo, formará en él su experiencia estética como lo afirma Rosenblatt (2002) y a participar con la literatura como lo propone Eagleton (1988) bajo la óptica de la Estética de la Recepción. Además, coadyuva para que el lector adolescente forme su pensamiento juicioso.

Continuando con “La novedad temática”, Colomer (1998) resalta que en su investigación es importante como rasgo de la literatura juvenil que sus personajes tengan problemas de carácter psicológico. Por ende, el aspecto emotivo de los personajes adolescentes está presente en la narración de la literatura juvenil. Con respecto a ello, Colomer (1998) hace mención que los personajes literarios adolescentes reflexionan por ejemplo sobre el amor, el sexo, las consecuencias afectivas de las relaciones entre padres e hijos, la muerte y la enfermedad. Todo ello forma parte de la representación de su fuero interno.

Son esos temas que repercutirán en la construcción de la personalidad del adolescente de carne y hueso porque se ve reflejado a sí mismo en un personaje ficticio de su propia edad. Por ende, aprenderá a través de este personaje cómo es el proceso de su maduración. Por eso, según Colomer (1998), los personajes principales adolescentes narran cómo los problemas psicológicos terminan afectando en ellos y cómo su capacidad de pensar permite variar sus puntos de vistas y cómo construir su confianza en sí mismos para lograr la felicidad.

Los problemas del personaje literario adolescente son un motivo para que esté inmerso en asimilar gradualmente a través de su fuero interno y el desarrollo de su propio aprendizaje cómo es él, su vida y la vida. De manera similar aprenderá el adolescente de carne y hueso como de su personaje de ficción.

Cabe resaltar que si el personaje literario adolescente tiene mayor recurso mental o emotivo para lograr su alegría, sobrellevará sus dificultades. Esto es un proceso que coadyuva a que el adolescente relacione la vida con la literatura.

En lo referente a la complejidad de las narraciones juveniles, Colomer (1998) menciona que hay una predominancia de la focalización del narrador interno en la historia. Colomer (1998) concibe a la focalización como la perspectiva del narrador. En otras palabras, el personaje ficticio ya sea que cuente la historia y estando fuera de ella o simplemente involucrándose con ella y contando lo que sucede en ella proporciona su punto de vista al respecto.

En la narrativa juvenil, la focalización está centrada en el proceso de maduración del personaje adolescente. Para ello, se usa la narración de carácter introspectivo. Y el medio para que el lector conozca lo que piensa y siente el personaje es a través de su diario personal. En ese sentido, se usa la primera persona de modo que permita que su lenguaje sea cercano para el lector adolescente.

Este tipo de narración permite, según Colomer (1998), que la voz narrativa de un adulto se deslice y se dirija al lector adolescente para que este reflexione sobre sus problemas sin sentir la intromisión de él en su mundo. También para que no rechacen de él su valoración con respecto a los conflictos que atraviesa el lector en mención.

2.2.2.2.3 En la perspectiva de Gemma Lluch. Lluch (2005) en su artículo *Mecanismos de adicción en la literatura juvenil comercial* explica las causas por las cuales los lectores adolescentes están cautivados por un tipo de literatura cuyo consumo

es “voraz”. Por eso, desde su punto de vista, se define sus términos: mecanismo, adicción y literatura juvenil.

Según Lluch (2005), se entiende por “mecanismo” a las estrategias discursivas que causan un placer rápido y fácil en la lectura de una obra literaria, narraciones destinadas a su lector adolescente. Ello permitirá, bajo los rasgos mencionados, la repetición de sus publicaciones como sucede con las sagas de las obras de Harry Potter y parecidas a ellas. Por ende, se obtenga grandes cantidades de venta.

Por “adicción” (Lluch, 2005), entendemos que se cultivó en el lector a través de la primera entrega de la obra su necesidad de leer placenteramente de manera rápida y fácil. Por eso, es comercial para la editorial en mantener ese sistema de literatura y reproducirlo de diferente manera. Y se comprende por “literatura juvenil” (Lluch, 2005) a

las diferentes propuestas narrativas editadas en colecciones dirigidas a un lector caracterizado por su edad, que establecen un contrato de lectura por el que un autor adulto propone a un lector adolescente una comunicación literaria o paraliteraria, una literatura que pretende un entretenimiento artístico, a la vez que ayuda a construir una competencia lingüística, narrativa, literaria o ideológica. (p.136)

Desde el punto de vista de Lluch, la narrativa juvenil actual es paraliteraria. Para entender este término, recurrimos a la definición dada en el congreso de Cerisy (1967, como se cita en Lluch, 2005): se entiende por paraliteratura al discurso de ficción, pero no experimenta con el lenguaje ni con sus sentidos. En otras palabras, es una literatura que entretiene sin hondura. Sin embargo, no experimenta con el lenguaje para narrar.

Una característica de la literatura juvenil comercial, según Lluch (2005), consiste en que los paratextos realizan una invitación atrayente para acercarse a la obra apelando

a los sentimientos del lector. Otro rasgo es que el formato y el paratexto proporcionan información de los sucesos narrativos de manera anticipada al lector (Lluch, 2005). Evidentemente, se busca capturar totalmente la atención del lector adolescente a través de hechos previos al relato. Ello como una forma de causar intriga para persuadir al lector y por ende concitar su interés.

Asimismo, Rudd (2000, como se cita en Lluch, 2005) menciona otras características de la paraliteratura: el relato es lineal cuyas acciones se adecúan a las características de su receptor adolescente para que se vincule emocionalmente. De ese modo se crea una sensación de consumo mediante series de obras. En este sentido, se busca que el lector continúe con las famosas sagas como *Crepúsculo* o de Harry Potter, o las que puedan ser un sucesor de ellas en el futuro en el statu quo: en mantener este sistema masivo de lectura comercial entre los adolescentes. Según Lluch (2009), en esta literatura se mezclan diferentes formatos narrativos provenientes de la televisión, del cine o de las provenientes de Internet. Por ello, la literatura comercial usa el *spin-off*¹⁴ ya que el lector adolescente consume series televisivas, las cuales trasladados a la narración escrita resulta de fácil consumo.

A nivel del relato, Lluch (2005) considera que los elementos de la paraliteratura son el diálogo, la descripción, el tipo de narrador, la manera de estructurar los personajes, los personajes, el estilo y la ideología propuesta.

El diálogo, según Lluch (2005), es un poderoso elemento discursivo en la paraliteratura porque (Lluch, 2009) su ritmo narrativo es rápido; se tiene la sensación que el relato es vivido en el mismo momento de los hechos; y por eso se usa, como refiere Bobes (1992, como se cita en Lluch, 2005), el modo indicativo del presente, pasado y

¹⁴ A entender de Lluch (2009), el spin-off es un tipo de serie que proviene y continúa de una narración principal ya sea de carácter escrito o audiovisual.

futuro. Asimismo, coadyuva para que el personaje introduzca su idiolecto y lo más importante: su cosmovisión.

Con respecto a la descripción, esta tiene poca presencia, pero significativa para la paraliteratura ya que se la usa como parte de su característica. Por ello, sus formas para introducirlas “Las formas de introducir ... pueden aparecer al inicio del relato o en pasajes cortos capsulados en el curso de los diálogos con forma de adverbios” (Lluch, 2005, p.146). Un ejemplo de ello y del diálogo está en la obra de *Harry Potter y el prisionero de Azkaban* (Rowling, 2000):

—Muy cierto —dijo tía Petunia, que seguía espiando las habichuelas del vecino.

Tío Vernon apuró la taza de té, miró el reloj y añadió:

—Tengo que marcharme. El tren de Marge llega a las diez.

Harry, cuya cabeza seguía en la habitación con el equipo de mantenimiento de escobas voladoras, volvió de golpe a la realidad.

— ¿Tía Marge? — barbotó—. No...no vendrá aquí, ¿verdad? (p.20)

En el caso anterior, el diálogo es ágil manteniendo en vilo al lector. Además, se usa la descripción, que está entre el diálogo de dos personajes, para acompañar la prontitud de la narración marcada con el adverbio de golpe. En otras palabras, es como mantener la sensación de visualizar la escena de una película. Cabe mencionar que no es la intención de profundizar en cómo se usan los procesos narratológicos ni en conocer la pragmática de la comunicación literaria.

Con respecto al narrador, Lluch (2005) considera que frecuentemente es el protagonista de la historia quien relata los hechos en la narrativa juvenil. En este mismo sentido, Thaler (2002, como se cita en Lluch, 2009) aclara que este narrador cumple con lo que él llama “la regla del yo”: el escritor simula que es un adolescente, el lector

representa a un adolescente y el personaje que a su vez asume que es un narrador imita al adolescente. Todo ello permite en la narrativa un alto grado de confidencias propio como sucede en la etapa escolar del adolescente para que se identifique con la obra.

Por eso, la literatura está al servicio del lector. Se procura que en las narraciones de carácter comercial se intente fundir la identidad del autor, del lector ideal y del personaje que narra su propia historia en una sola imagen: la del lector adolescente para que él se vea proyectado en la literatura. De este modo, hay un mayor impacto afectivo de él por leer narrativa.

Sobre la estructura de la narración, se ha referido al planteamiento de Vogle (2002, como se cita en Lluch, 2004) en el apartado de la tesis llamado “El lector literario según Gemma Lluch”. Con respecto al personaje de la paraliteratura, la autora refiere (Lluch, 2005) que son acartonados: la totalidad de personajes representa los estereotipos del adolescente como su clase social media, ingenuo, etc. Y literariamente son planos.

Sus rasgos representan a un sector social determinado, mas no muestra la gama de los estratos sociales; su conducta carece de matiz porque no retratan la complejidad del comportamiento adolescente; muestran su apariencia, pero no su realidad. Por eso, decimos, en concordancia con Lluch (2005), que los personajes de la narrativa juvenil comercial son acartonados.

De acuerdo con Nash (1990, como se cita en Lluch, 2005), el estilo de la narrativa juvenil comercial muestra poca complejidad para que el lector pueda aguzar su ingenio y participe realmente como un lector activo. Con respecto a ello, se refiere que tienen popularidad; prosiguen con propuestas establecidas según el mercado; tiene poca complejidad narrativa y un final predecible.

Al respecto, se refiere que el lector adolescente de la literatura juvenil comercial no pueda realizar procesos cognitivos como la inferencia. Esto se debe a que la narración

no coadyuva a que el receptor no construya sus hipótesis y a rehacerlas como propone Iser (1987) con su indeterminación y como lo cumple Eco (1993) con su lector modelo.

Con respecto a las técnicas de identificación, Lluch (2005) manifiesta que los personajes de la narrativa juvenil comercial están hechos a semejanza de su lector: ambos comparten la misma edad, costumbre y vida. Además, tienen la misma cosmovisión y sus expectativas aumentan en la medida que coincidan con las experiencias de su lector.

Una vez más subrayamos que en la narración de la literatura juvenil comercial “Finalmente, toda relación intertextual se establece casi en exclusividad con la cultura del adolescente, principalmente, con los textos audiovisuales próximos al lector” (Lluch, 2005, p.152). Con ello, nos referimos a que esta literatura usa las técnicas de las series televisivas para enganchar al lector con la historia.

Al respecto de las técnicas televisivas en la paraliteratura, se mencionará algunas propuestas por Lluch (2008). Con referente a los personajes, ellos son planos, es decir, son acartonados y estereotipados; el tiempo de la narración es cronológica sin anacronías, o sea, sin cambios temporales; anteriormente un personaje asumía el rol de guía en la historia y, en cambio, ahora ese rol es repartido en un grupo de personajes. Asimismo, resaltaremos dos aspectos provenientes de las series televisivas aplicadas en la narración de la literatura juvenil comercial: tener una variedad de personajes para que estén a la disposición del autor y tener personajes que no sean fáciles de clasificarlos en el ámbito del bien o mal (Lluch, 2008).

Una última característica de la paraliteratura es cómo mostrar la ideología del personaje para que se acomode a su lector adolescente. Para ello, la narración representa visión de vida de acuerdo a sus personajes adolescentes (Lluch, 2005). En este sentido, se recurre, desde el punto de vista de la narratología, al estilo directo, es decir, en reproducir lo que dice el personaje. Verbigracia es el caso del diálogo entre la tía Petunia,

el tío Vernon y Harry Potter en la obra de *Harry Potter y el prisionero de Azkaban* (Rowling, 2000) y que se citó en la presente tesis.

Según Lluch (2005), el estilo directo es oportuno porque concede libertad para seleccionar los sustantivos, verbos y adjetivos para mostrar un sistema de valores propuesto para el lector. A nuestro entender, el estilo directo agiliza la lectura para asimilar con más comodidad la valoración que concede el personaje a sus hechos.

En cuanto a los argumentos usados por los personajes, estos son los llamados *topoi* (Lluch, 2005). Con ello, nos referimos a los valores aceptados por una mayoría. Verbigracia en priorizar lo real o vivido, las causas antes que los fines o vivir cada momento como si fuera el último día.

Está en nuestra consideración hacer una salvedad con respecto a la paraliteratura. Es cierto que motiva al lector a leer, sin embargo, prioriza la acción y omite a que el lector reflexione sobre los hechos narrados (Lluch, 2009). Además, es un lenguaje poco complejo y el lector presenta poca autonomía (Lluch, 2005).

Finalmente, reafirmamos que la literatura juvenil comercial cautiva a su lector adolescente con mecanismos discursivos provenientes de la cultura audiovisual de su receptor. Ello con el fin que él continúe comprando paraliteratura de modo que la empresa pueda perpetuar este sistema obteniendo réditos ingentes.

A consideración de la investigación, compartiendo la idea de Vargas (2001), la literatura entretiene porque el lector gozará de ella. Además, cultivará un compromiso lector, según Guthier et al. (2006, como se cita en Cano, 2009). Ello permitirá asentar la base para que el lector continúe creciendo en su experiencia literaria.

Mencionamos las características de la paraliteratura porque está masificado su consumo y por ende popular entre los adolescentes. Y, por una parte, resultaría útil conocerlo, porque, permite ser consciente desde donde no se conoce para poder avanzar

(Colomer, 2005). Por eso, es necesario conocer los rasgos de esta literatura para ser consciente de su consumo como de sus consecuencias tanto para los lectores adolescentes como para docentes.

En este sentido, conocer la paraliteratura permite encauzar a los lectores a otros rumbos de literatura. Es con el fin que puedan apreciar otros textos literarios que ahonden la condición humana. Asimismo, los docentes tendrían en cuenta esto para que puedan tener en claro la importancia de la función de la literatura y su destinatario y de ese modo pensar sobre la calidad de los textos literarios (Colomer, 2005). Ser consciente de la calidad literaria reorientaría a los alumnos como a los docentes en la selección de obras.

2.2.3 *El canon literario*

En el ámbito escolar, los docentes seleccionan obras literarias en lo que se denomina Plan Lector, según el Minedu. Para esta selección, se establecen criterios que permitan desarrollar la lectura literaria entre los alumnos. Es, por eso, que trataremos sobre el corpus literario seleccionado denominado canon literario y sus criterios en el ámbito escolar.

Por canon literario, se entiende a textos elegidos por las instituciones de enseñanza según Bloom (1995). Asimismo, para Mendoza (2004) consiste en la selección de obras relevantes ya que son referentes, es decir, son un modelo y un clásico. Finalmente, Trujillo (2007) comprende que el canon literario está conformado por una lista de obras cuyos autores se enseña en los colegios. En general, las obras literarias tienen el rasgo de selectividad por su envergadura para pertenecer al corpus literario establecido por los organismos académicos.

En este punto, cabría preguntarnos ¿cuáles son los rasgos para que una obra literaria sea considerada como parte del canon? Al respecto, Bloom (1995) menciona una

serie de características que nos permiten dilucidar sobre el valor literario de las obras seleccionadas.

Primero, Bloom (1995) considera que una obra literaria causa expectativa en su lector siempre y cuando la obra representa la condición humana como, según Lluch (2012), por ejemplo, el crecimiento del adolescente desde el punto de vista psicológico o biológico, o sus rituales para la formación de su personalidad, etc.

Segundo, Bloom (1995) refiere que la obra literaria presenta una complejísima amalgama de elementos lingüísticos que articulados artísticamente presentan y preservan la cultura de un momento determinado desde el punto de vista histórico, social, psicológico y artístico.

Tercero, Bloom (1995) dice que también la fuerza estética permite a conocernos a nosotros mismos. Un ejemplo de ello son las obras de Shakespeare o de Cervantes porque contribuye el desarrollo de la personalidad. En este sentido, la obra literaria favorece para que el hombre conozca y analice su yo.

Al respecto, Carvallo (2009) manifiesta que la obra literaria coadyuva al hombre a descubrir de sí la dualidad del alma humana: sus motivaciones y sus tormentos; su optimismo y sus miedos. Asimismo, permite que el hombre comprenda lo que en términos de Carvallo llama *el duro oficio de existir*. Finalmente, el lector valore, asimile, compare y conozca el sentido de libertad que le proporciona la obra literaria.

Cuarto, se recomienda que se aplique si la obra exige una relectura, entonces está rumbo probablemente a ser canónica (Bloom, 1995). La obra literaria motiva a volver a leerlo trascendiendo las generaciones y las décadas. Con ello, se nos quiere decir que una obra literaria calificada como canónica incita a su lector a una relectura de ella misma, como lo considera Calvino (1995) ya que el texto literario plantea temas que repercuten a través del tiempo de modo que se mantiene vigente. Por ello mismo, el lector enfocará

nuevos puntos de vista sobre la representación del mundo que permita ampliar su horizonte cultural y psicológico.

Finalmente, las obras literarias que sean pioneras en el género o estilo tiene calidad literaria, por su originalidad serán imitadas por las futuras generaciones de literatos de modo que conserve con ello la tradición literaria y renovando la misma (Bloom, 1995).

Los argumentos expuestos están bajo el punto de vista de Harold Bloom para considerar a una obra literaria canónica. En este sentido, Calvino (1995) las llamas clásicas. Para entender su postura, transcribiremos sus definiciones al respecto debido a que tiene hondura de pensamiento.

Al respecto, Calvino (1995) menciona 15 definiciones para considerar a una obra literaria como clásica. Ello nos permitirá tener un fundamento más para considerar el valor literario de la obra. Ellas son y transcribimos las mismas:

1. Los clásicos son esos libros de los cuales se suele oír decir: “Estoy relejendo...” y nunca “Estoy leyendo...”.
2. Se llama clásicos a los libros que constituyen una riqueza para quien los ha leído y amado, pero que constituyen una riqueza no menor para quien se reserva la suerte de leerlos por primera vez en las mejores condiciones para saborearlos.
3. Los clásicos son libros que ejercen una influencia particular ya sea cuando se imponen por inolvidables, ya sea cuando se esconden en los pliegues de la memoria mimetizándose con el inconsciente colectivo o individual.
4. Toda relectura de un clásico es una lectura de descubrimiento como la primera.
5. Toda lectura de un clásico es en realidad una relectura.
6. Un clásico es un libro que nunca termina de decir la que tiene que decir.

7. Los clásicos son esos libros que nos llegan trayendo impresa la huella de las lecturas que han precedido a la nuestra, y tras de sí la huella que han dejado en la cultura o en las culturas que han atravesado (o más sencillamente, en el lenguaje o en las costumbres).
8. Un clásico es una obra que suscita un incesante polvillo de discursos críticos, pero que la obra se sacude continuamente de encima.
9. Los clásicos son libros que cuanto más cree uno conocerlos de oídas, tanto más nuevos, inesperados, inéditos resultan al leerlos de verdad.
10. Llámese clásico a un libro que se configura como equivalente del universo, a semejanza de los antiguos talismanes.
11. Tu clásico es aquel que no puede serte indiferente y que te sirve para definirte a ti mismo en relación y quizás en contraste con él.
12. Un clásico es un libro que está antes que otros clásicos; pero quien haya leído los otros y después lee aquel, reconoce en seguida su lugar en la genealogía.
13. Es clásico lo que tiende a relegar la actualidad a la categoría de ruido de fondo, pero al mismo tiempo no puede prescindir de ese ruido de fondo.
14. Es clásico lo que persiste como ruido de fondo incluso allí donde la actualidad más incompatible se impone.
15. Los clásicos sirven para entender quiénes somos y adónde hemos llegado.

(pp.13-19)

Una obra literaria llamada canónica o clásica trasciende el tiempo, las generaciones, el espacio y las culturas. Por eso, es imprescindible en la formación del futuro lector competente. Esto motiva una reflexión: ¿cuáles son los criterios para seleccionar una obra literaria acorde a un estudiante adolescente? En el siguiente apartado, los trataremos.

2.2.3.1 **Criterios para seleccionar una obra literaria.** Para considerar qué obras literarias serán seleccionadas para la formación del lector literario, recurriremos a los aportes de Gemma Lluch, de Antonio Mendoza Fillola y de Teresa Colomer. Ellos nos orientarán en nuestro quehacer pedagógico para hacer de este el adecuado para nuestros alumnos.

2.2.3.1.1 Criterios de selección de lectura de Gemma Lluch. Lluch en el 2012 plantea en su libro *Del oral, audiovisual y digital a la lectura (y la escritura) en secundaria* las pautas desde el ámbito literario que nos permitan elegir las obras según el desarrollo psicológico del estudiante de secundaria y el objetivo de lectura que el docente tiene para el alumno. En nuestro caso, es la formación del lector literario en el nivel de secundaria.

El objetivo de la lectura que tiene el docente para la elaboración del Plan Lector permite viabilizar su quehacer pedagógico. Asimismo, compartirlo con el alumno para que ambos tengan una postura acorde con los textos literarios. Leer de acuerdo al objetivo de la lectura como propone Lluch (2012) está en correspondencia como también lo plantea Isabel Solé (2009) debido a que coadyuva a ser consciente del proceso de la lectura, en nuestro caso, de los textos literarios.

En este sentido, Lluch (2012) considera cuatro criterios para la selección de textos, y en nuestro caso literarios, para su lector adolescente: temas, tipos, valores y géneros.

A) Sobre los temas. Lluch (2012) considera que los asuntos tratados en las obras literarias destinados para los adolescentes también son de interés para los adultos. Y los temas que pueden concitar la motivación por leer entre los estudiantes de secundaria (Lluch, 2012) son los sentimientos y emociones y la condición humana.

Sobre los sentimientos y emociones, Lluch (2012) se refiere al amor, a la nostalgia, a la dicha y a la desilusión, entre otros. Con respecto a la condición humana, esta se agrupa en tres ideas (Lluch, 2012): primero, el crecimiento ya sea de una persona, familia o nación según el enfoque psicológico o biológico (consideramos también el histórico y sociológico), o el crecimiento focalizado en buscar y construir la identidad en la perspectiva de diferentes culturas. Segundo, la sexualidad y cómo es vivida en otras culturas. Finalmente, cómo es enfocada la enfermedad o la muerte. Asimismo, Huck (1987, como se cita en Colomer, 1998) se refiere a condición humana al tratar el deceso, la dolencia, el desamparo, la aflicción, etc. También, según Lluch (2012) están las circunstancias y relaciones familiares, es decir, cómo se vinculan cada uno de sus integrantes entre ellos bajo determinados hechos; el contexto, o sea, el espacio para tratar el tema como la ciudad, el campo o cómo es la vida en esos lugares, momentos históricos y otras realidades; las situaciones que modifican el entorno como el destierro, inmigración debido a la guerra, la falta de trabajo, la globalización, etc.

B) Sobre los tipos. Lluch (2012) menciona que el tema de la lectura es interdisciplinario. Por eso, hay una variedad de canales para leer como la prensa, ya sea digital o de papel, imágenes, etc. Y en nuestro caso sobre la lectura de textos literarios, elegiremos aquellas vinculadas con nuestro ámbito como las narraciones o anécdotas vinculadas a algún deportista o a cualquier científico o artista, o leyendas relacionadas con nuestra nación u otras culturas.

C) Sobre los valores. A entender de Lluch (2012), la ideología que se representa en la obra se considerará indispensable para su selección como una forma de respeto que se tiene al lector. En este sentido, Lluch recomienda lo siguiente: primero, el autor no impondrá su punto de vista y menos propone soluciones para su lector. Al respecto, comprendemos que no se manipule al lector y que él sea autónomo con sus decisiones.

Segundo, la obra proponga diferentes puntos de vista sobre un tema controversial. Ello es con el fin para que el lector reflexione y cuestione sobre la representación del tema dada en la obra literaria. Asimismo, sensibilizarlo para que sea consciente de sus propias decisiones sobre el tema controvertido. Y tercero, que la obra esté vinculada con el quehacer del lector de modo que contribuya para que él construya, también, sus propias decisiones de manera sencilla.

D) Sobre los géneros. En este punto, nos concentraremos en la narración de textos clásicos y para que resulte de interés, sin que sea difícil su lectura para nuestros alumnos, Lluch recomienda la adaptación. En este sentido, se cumplirá con lo siguiente (Lluch, 2012):

Conocer las diferencias que se producen entre las adaptaciones. Primero, están las reescrituras de las obras clásicas, es decir, por ejemplo, modificar el castellano antiguo con el actual conservando la historia original como por ejemplo es el caso de *La Celestina*. Segundo, están las modificaciones que afectan tanto a la estructura como a su significado porque se elimina por ejemplo del Quijote sus historias intercaladas. Tercero, condensar la obra original. Cuarto, se valora las adaptaciones porque contiene prólogos o estudios que permiten conocer el contexto, la época en que se produjo la historia, y los textos que se usaron como fuente de información para realizar la adaptación. Quinto, a nuestra consideración, están los pies de páginas en las adaptaciones. Ello permite explicar los giros coloquiales, los trajes o costumbres usadas en la época de la obra; y es con el fin de comprender, también, la ideología que plantea el autor.

2.2.3.1.2 Sobre los criterios de selección de Antonio Mendoza Fillola. En el ámbito pedagógico, el docente tiene que considerar la repercusión de la obra en el aprendizaje del estudiante. Todo ello para su formación en la lectura literaria. Por eso, Mendoza (2004) menciona que elegir una obra literaria de acuerdo a la cultura y nivel

académico del adolescente fomenta su aprendizaje significativo ya que parte de la experiencia de él para motivar su lectura, y para valorar el aporte lingüístico y cultural que contiene su texto como a construir su capacidad cognitiva. Teniendo en cuenta esto, Mendoza (2004) propone sus criterios generales y a considerar en cada obra elegida:

A) Criterios generales:

- La obra favorece al desarrollo de sus capacidades de comprensión (tipos específicos de habilidades, las cuales se mencionarán en el punto C).
- Desde el punto de vista didáctico, seleccionar la obra según los objetivos que se formula en la formación de lector literario en el nivel de secundaria.
- De acuerdo al momento o circunstancia en que está enfocado el currículo de la institución educativa y del Ministerio de Educación proponer obras literarias. Ello contribuirá en la formación de actitudes tanto críticas como creativas del estudiante.
- La obra literaria se complementa con las valoraciones personales de los alumnos por su lectura.

B) Cada texto se selecciona según:

- Permita apreciar sus temas de manera adecuada y clara para los alumnos. A la vez que presente un nivel de dificultad para el aprendizaje de ellos.
- El grado de dificultad de la obra literaria está en correspondencia con el nivel del grado de los alumnos de secundaria para que sea pertinente.
- Permita que el alumno se familiarice con las convenciones literarias como el habla de los personajes o el ambiente correspondiente a un cuento de terror o de ciencia ficción.

C) Los textos se seleccionan para finalidades concretas:

Para el desarrollo de sus habilidades literarias, a nuestra consideración está en cómo se usa los giros coloquiales en un cuento para cuestionar. Asimismo, Mendoza (2004) refiere a aprender a interpretar la narración de un texto escrito, es decir, inferir las intenciones de la representación cultural de la obra y a asimilar conocimientos propios de la época.

2.2.3.1.3 La selección de los libros de Teresa Colomer. En el ámbito pedagógico de la lectura de textos literarios no solo está Antonio Mendoza (2004). También, tenemos a Colomer (2005). Ella propone los siguientes criterios a considerar: la calidad literaria, los valores morales, la opinión del lector, el itinerario de aprendizaje y la crítica multidisciplinar.

- La calidad literaria. Colomer (2005) precisa el rasgo de un texto literario a ser llamado de calidad, es decir, considerar que el eje del quehacer de la lectura literaria no solo es la obra, sino en valorar el estremecimiento que causa la obra en su lector ya que formará parte de su experiencia. Por ende, cala y calará en él.

Evidentemente, Colomer retoma la perspectiva de la teoría literaria llamada Estética de la Recepción. Consideramos que es con el propósito de resaltar la participación de nuestros alumnos adolescentes en su formación literaria. En otros términos, el lector adolescente cultiva y construye el sentido y la sensación de cómo es la vida desde el punto de vista humano a través de la obra literaria (Bloom ,1995; Calvino, 1995; Carvallo, 2009; Eslava, 2010; Lluch ,2012; Rosenblatt, 2002; Vargas, 2010).

Asimismo, la postura de Colomer remarca en cómo el lector actúa conjuntamente con su obra literaria. Dicho de otro modo, se refiere, por ejemplo, a elaborar la historia con las pistas que propone el narrador, la estructura de la historia y cómo el lector aporta con sus experiencias para comprender, interpretar y asimilar la representación de la obra.

Finalmente, la obra literaria, en efecto, imprime su huella en el lector y él en ella. Para tal propósito entonces se estima que la calidad literaria, en la perspectiva de Colomer (2005), de una obra consiste en:

Así, a partir de los estudios de la literatura infantil y juvenil ... proporcionar ... [a los alumnos adolescentes] las distintas formas de representación de la realidad, para proyectar y construir la intimidad del lector, distanciarse críticamente del discurso, descubrir la otredad¹⁵, evadirse, imaginar, observar las potencialidades del lenguaje, compatibilizar sus distintas pertenencias culturales ... de la que habla Montes. (p.179)

Solo entonces los alumnos podrán valorar y asumir como suyo que la obra literaria forma parte de sus vidas y de sus naciones; comprenderán que la educación de la lectura literaria está en concordancia sobre un horizonte cultural, histórico, psicológico y humano de la vida.

- Los valores morales. En la práctica de la lectura literaria, Colomer (2005) se refiere a los valores educativos. Por ello, cabe la reflexión: ¿en qué sentido se refiere con valores educativos relacionados con las obras literarias? Al respecto, Colomer (2005) dice: “La literatura funciona como una agencia de socialización cultural y resulta esencial saber qué mensajes se están dirigiendo [el subrayado es nuestro] a las nuevas generaciones” (p.181). La literatura por antonomasia es la representación del mundo y en ese sentido se refiere Colomer mas no como mensaje estrictamente.

La literatura es como el retrato de la cultura. En ese sentido, se aprecia cómo se muestra ante los alumnos y cómo es la condición humana que se plantea en la obra para

¹⁵ Obiols (1997 como se cita en Bordons y Díaz-Plaja, 2006) se refiere en el ámbito educativo a la interculturalidad.

la formación de ellos. Este punto es importante, porque, a entender de Colomer (2005), el libro tiene una carga ideológica cuyos valores se transforman con el tiempo al ritmo del desarrollo de la sociedad. En otras palabras, la literatura forma consciencia social.

De similar opinión, es del laureado escritor Ernesto Sábato (1983, como se cita en Eslava, 2008a) quien dice que el escritor representa mediante su obra aquellos valores que trascienden y muestra su punto de vista sobre el mundo, la condición humana propio de una época determinada. En este sentido, la literatura es una muestra del compromiso del carácter social del arte por el bien de la nación.

En esta consideración, decimos que la literatura es la representación de la sociedad y de una época. Este mismo sentir es compartido por Rosenblatt (2002) quien afirma que un texto literario determinado es representación de la filosofía del autor y/o de las convenciones culturales y literarias en que dominó una época.

En esta misma línea, se considera que la literatura tiene y tendrá su rol protagónico en la educación y en la sociedad. Por eso, concordamos que la literatura tiene tintes sociales y humanos para calar en la hechura de la mente y del corazón de su lector. Por supuesto, una vez más se reafirma a lo mencionado en apartados anteriores en la tesis: la literatura es un discurso contestatario y disidente. Asimismo, es subversiva.

Si afirmamos que la literatura es producto y proceso de un acontecer social e histórico, se debe a que revela cómo es el vínculo humano en la sociedad. Ello es corroborado por el ilustre Cornejo Polar (1981, como se cita en Eslava, 2008a) en el caso de la literatura peruana:

También en el 50 aparece una narrativa que tiene por referente y problemática el desarrollo urbano moderno de Lima: la migración campo-ciudad, las barridas, ... [y] el aumento de la población juvenil ... [Por eso] es aquí, en la narrativa urbana, donde se percibe una profunda transformación en el arte del relato, una rápida y

consistente puesta al día ... en todo lo que toca al lenguaje y composición de la novela y el cuento (p.20).

Continuando en el caso de la literatura peruana y el de Colomer, citaremos algunos ejemplos que ilustren la afirmación que la obra literaria es como el reflejo de la sociedad en su sentido histórico, psicológico y humano.

Eslava (2008a) resalta dos cuentos de la obra *Los gallinazos sin plumas* de Julio Ramón Ribeyro publicado en 1955. En ellos, los personajes son mujeres adolescentes: Paulina y María; ellas están en los cuentos *Interior L* y *La tela de araña*. Las protagonistas sufren de la presión social y de la victimización femenina. Esta situación a pesar de ser de antaño no es ajena a la actualidad: la mujer maltratada por el hombre. Por eso, es motivo de reflexión en las escuelas a través de la literatura como propone Colomer.

En esta misma línea, solo que, en el caso del género masculino, tenemos los cuentos de Oswaldo Reynoso titulado *Los inocentes* publicados en 1961. En él, José María Arguedas (1961, como se cita en Eslava 2008a) comenta que con la obra *Los inocentes* se inicia un ciclo en la literatura peruana porque se puede abordar los problemas esenciales que aqueja Lima. En efecto, la literatura peruana remece a su lector con los dilemas de su ciudad.

Asimismo, en la novela *La ciudad y los perros* de Vargas Llosa a entender de Eslava (2008a) están estudiantes de diversas condiciones sociales como culturales. Finalmente, en *Los cachorros* (1967) del Premio Nobel, Eslava (2008a) afirma que el narrador es coral como forma de destacar lo colectivo en la historia. En efecto, la literatura es un hervidero rebosante del lado humano. La literatura como propone Colomer es una complejísima amalgama estética de factores sociales, históricos, psicológicos y humanos que forjan el sentido de la existencia en el fragor de las aulas y del quehacer pedagógico. Ello resulta importante porque consideramos que coadyuva a que los alumnos sean

conscientes de los problemas patentes y latentes de su entorno. Inclusive a adoptar una postura frente a ello.

Sobre este punto, Bastida, Bordons y Rins (2006, como se cita en Bordons y Díaz-Plaja, 2006) reafirman que el texto literario permite que su lector vivencie la condición humana y sus dilemas para que lo pueda vincular con sus conocimientos sobre el entorno y meditar sobre ello. Por eso, la literatura es significativa para los alumnos adolescentes. En caso que el sistema educativo sea contrario a lo antes dicho y postula de manera anacrónica, es decir, desde su óptica historicista, la práctica de la lectura literaria con sentido social entre sus alumnos entonces poco o nada formaremos. En esta misma línea, Rosenblatt (2002) afirma que la literatura implica una reflexión sobre su aspecto ético y social como forma de concientización del lector sobre la vida.

Finalmente, se resalta que la literatura juvenil de calidad contribuye en la construcción del pensamiento, la cognición y la psicología del adolescente debido a que, en la perspectiva de Cassany (1996, como se cita en Actis, 2002), si leer causa gozo en los estudiantes porque aborda sus problemas entonces se está fomentando la literatura infantil y juvenil.

Además de ello, se cita textualmente la opinión de Delgado a causa de que condensa adecuadamente el rasgo propedéutico que menciona Cervera (1995) y que sustenta la socialización cultural de la literatura que propone Colomer (2005). Delgado (2006, como se cita en Bordons y Díaz-Plaja, 2006) dice:

El libro juvenil aborda la formación del joven e intenta aportarle algo que lo ayude a entender el mundo que lo rodea con más profundidad sin caer en una literatura abiertamente moralizante o didáctica. En pocas palabras: una buena obra lo es, entre otras razones, porque aporta una experiencia añadida al lector; esta aportación se realiza de un modo tan profundo que el lector la puede metabolizar

con la riqueza propia de la experiencia realmente vivida; esta característica de cualquier gran obra también vale para la LIJ, pero, por razones de inexperiencia del lector, la LIJ requiere este tipo de aportaciones (p.51).

En suma, cultivar la lectura literaria en la escuela sobre la dimensión humana forma alumnos cuestionadores sobre el sentido social de la vida. Por supuesto, incita a valorar la riqueza de la literatura de ayer y de hoy debido a que estremece su ser.

Con respecto a la opinión del lector, para Colomer (2005), permite conocer el sentir de los estudiantes y le favorece para que pueda conocer los temas de sus preferencias o sus intereses lectores en las obras literarias. De ese modo, le ayude a enriquecer su experiencia literaria con otras obras.

Al respecto, Colomer sugiere cómo se puede conocer los intereses lectores de los alumnos, es decir cuáles son los libros que prefieren leer los jóvenes de acuerdo a sus gustos (Benda, 2006), y cómo contribuye a ello los docentes. Colomer (2005) afirma que es necesario dialogar y oír a los adolescentes sobre libros y cómo explica sus ideas cuando leen un texto. También, conocer la opinión de los padres y maestros sobre los libros que destinarán a sus hijos y alumnos para conocer el valor literario que se destina a ellos.

Como afirma Colomer, los docentes tienen que conocer el impacto de la obra entre sus alumnos para recomendárselo y dialogar con ellos para saber si ellos gustaron o no del texto literario. Para ello, Cisneros (2009) recomienda que los docentes tengan conocimiento de psicología ya que está vinculado con el tema de la lectura.

Asimismo, Cisneros (2009) recomienda aquellas lecturas, y en nuestro caso obras literarias, en que el estudiante los relacione con hechos vividos por él para que se produzca una compenetración entre ambos. De similar consideración, es la que propone Cassany (1996, como se cita en Actis 2002). Ello ayudaría para que el lector adolescente forme su opinión sobre el vínculo que tiene la obra con él.

Otra recomendación de Cisneros (2009) para conocer la preferencia de los alumnos por los textos, y de nuestra investigación por la literatura, es que, si el alumno comenta su obra con emoción, tenemos un indicador de un tema de su preferencia y su inclinación por leer. Por ello, decimos que la literatura es vida. Esta misma idea de Cisneros, que es similar a la de Colomer, es compartida por Rosenblatt. Esta última autora (2002) afirma que el lector se tiene que sentir imbuido por la lectura de textos literarios de manera sentimental. Al respecto, Rosenblatt (2002) afirma el alumno sienta el uso de su libertad para expresar sus emociones sobre una obra y de ese modo sus declaraciones serán genuinas para construir sus propios juicios literarios.

En este contexto, tiene relevancia la emoción razonada del alumno por la lectura de sus textos literarios. Que los alumnos no sean sometidos arbitrariamente al sentir del crítico literario ya que él lo recepciona de manera especializada. En cambio, la educación de ellos por la lectura de textos literarios tiene que ser más vivencial, es decir, que la obra literaria estremezca no solo su raciocinio sino también su corazón. Esto implica hacer vibrar su ser con el poder de la literatura.

En esta misma línea, reafirmamos que el adolescente así podrá otorgarle sentido humano y artístico a la lectura de los textos literarios. Una vez más Rosenblatt (2002) sostiene sobre la importancia de la opinión del receptor, en nuestro caso adolescente, sobre su obra: en caso el estudiante tiene una actitud determinada cuando lee una obra es un indicio a que está buscando el sentido de su texto literario y es una forma de construir su personalidad bajo el influjo de la literatura. Así no solo tiene significatividad la obra, sino trascendencia para él: es un aprendizaje perdurable durante su existencia.

Desconocer esta situación y soslayar las opiniones de los estudiantes por sus obras conllevaría a caer en procedimientos anacrónicos en el ámbito de la educación en general y de la didáctica de la literatura como del Plan Lector. Sin embargo, si atendemos cómo

reaccionan nuestros alumnos sobre el contenido de la obra literaria, trae como consecuencia el origen, el principio, que nos permita construir la sensibilidad de los alumnos por la literatura (Rosenblatt, 2002). Por tanto, es contraproducente no estimar la opinión de los alumnos en la elaboración del Plan Lector.

Bajo la premisa de Colomer (2005) que consiste en conocer la opinión del lector sobre su obra literaria, Rosenblatt (2002) tiene otra vía más para saberlo. Esta consiste en el debate: mientras se argumenta se esclarece las emociones y las ideas están más focalizado en el razonamiento. De esto, reiteramos que la emoción por la literatura realizada de manera razonada favorece para conocer la mente y el corazón de su lector adolescente.

En la misma premisa de Colomer, sin desentonar con ella ni con Rosenblatt, está la propuesta de Eslava (2013). Esta consiste en la organización de comités de alumnos para que elaboren la lista de lecturas y leídas por los alumnos entrantes. Conjeturamos que lo propone, aunque en el texto no se menciona, debido a que los estudiantes de grados mayores al conocer a sus amistades de grados menores pueden conocer sus preferencias por diversas temáticas para enlazarlos con la lectura.

En esas circunstancias, es innovadora debido a que consideramos que es poco frecuente o casi nada en los colegios estatales. Sin embargo, cabe mencionar que Limache (Eslava, 2013) realiza ajustes a la propuesta de Eslava. Ella consiste en que los integrantes del comité sean profesores y alumnos lectores con experiencia lectora y conocimientos de la importancia de la lectura para que no antepongan sus prejuicios. Cabe aclarar que esto no estaba contemplado en la propuesta original de Eslava.

Con respecto al itinerario de aprendizaje, el texto literario es indispensable en el quehacer educativo. En ese sentido, Vargas (2001) considera que la literatura coadyuva en la construcción del ciudadano ya que forma su sentido de libertad y de democracia.

Por esa razón, debería ser parte de los programas educativos. En efecto, el contacto con la literatura es trascendental en la construcción de la autonomía, del plano afectivo, del juicio crítico y creativo del alumno.

En esta misma línea argumentativa, la literatura coadyuva en el desarrollo del lector adolescente. Para eso, Colomer (2005) propone su itinerario de aprendizaje que implica regular las lecturas literarias según su complejidad. Ello con el fin de entender que el goce por leer es un acto de construcción y desarrollo de la competencia literaria mediante la lectura de textos (Colomer, 2005). En ese sentido, nos preguntamos cómo se logra, es decir, cuáles son los rasgos que presenta la obra literaria de carácter juvenil en Lima, de modo que permita la formación del lector literario adolescente o a crear su competencia literaria como estima Colomer (2005).

En consideración de la formación del lector literario, se considera por el acercamiento del adolescente con su contexto tanto personal como de su sociedad a través del texto literario. Para Colomer (2005), las obras literarias representan el contexto cultural propio de las sociedades occidentales modernas, es decir, postindustriales y democráticas.

En nuestro caso, el corpus literario elegido que permita el acercamiento del lector con su texto es el cuento peruano. Por ello, se opta por dos miembros de la Generación del 50 (Gutiérrez, 1988): Mario Vargas Llosa con su cuento *Día domingo* y con *Los cachorros* (1967) y Oswaldo Reynoso con su obra *Los inocentes* (1961). Asimismo, optamos por Alfredo Bryce Echenique con *Huerto cerrado* (1972).

Seleccionamos los textos narrativos mencionados porque se consideró como criterio cómo es la representación literaria de ser hombres en los personajes adolescentes masculinos, su campo de acción en Lima y, por constituir referentes literarios que

trascienden en nuestra literatura peruana. Bajo esos parámetros, circunscribimos en este apartado nuestro itinerario literario para escolares del nivel de secundaria.

Para complementar ello, también, optamos por presentar en los siguientes apartados un corpus de cuentos con personajes adolescentes varones que datan desde 1960 hasta el 2013 y en donde se explique el por qué consideramos este género literario para la formación del lector literario desde el punto de vista del horizonte de expectativa.

No es el objetivo realizar un examen exhaustivo del personaje adolescente masculino en la narrativa peruana ya que esto, evidentemente, conlleva una tesis. Con el corpus narrativo seleccionado y con investigaciones realizadas en él, nos permitirá esbozar los rasgos del personaje adolescente masculino, es decir, cómo se construye su género en la cuentística peruana y que aportan al aprendizaje de la formación del lector adolescente del nivel secundaria.

Se considera que aún falta sistematizar conocimientos sobre la temática adolescente (hombres y mujeres), tanto en el cuento como en la novela de ayer y hoy como de sus recursos narrativos empleados. Asimismo, cabe resaltar la ausencia de investigaciones sobre la narrativa juvenil hecha en la sierra y en la selva.

Teniendo en cuenta que nuestro itinerario literario de la cuentística peruana con personajes adolescentes varones presenta como eje la ciudad de Lima y la representación de la hombría en ellos, explicaremos a continuación su proceso en el corpus seleccionado.

Como mencionó Colomer (2005), líneas arriba, que la obra literaria representa su contexto, ello se podría explicar, a entender de Eslava (2008b), porque, el espacio ficcional es una forma de explorar los vínculos humanos y retratar cómo es la sociedad.

La representación de la sociedad a través de la ciudad, el barrio o el colegio, por ejemplo, permite reconocer en ella cómo son los vínculos humanos en un espacio

determinado. Y en nuestro caso *Los inocentes* como *Huerto cerrado* tienen como escenario a Lima.

Lima, como motivo literario es tratado por la Generación del 50 según González (1984), Gutiérrez (1988), Vidal (1981) y Zavaleta (1986). Para Vidal (1981), Lima vive en un estado de alteración: no hay orden, no hay paz ni felicidad aproximadamente en la década del 50 y lo cual no está alejado a la actualidad.

Asimismo, González (1984) considera que los narradores del neorrealismo descubrieron que Lima está infestada de falta de justicia; presenta la violencia y choques sociales clasistas. Por eso, decimos que Lima es un escenario perturbador y es un motivo para que el lector sea consciente de su problemática. De esta forma, participa él con su lectura y su realidad como proponía la Generación del 50 (Vidal, 1981).

Por tanto, según Gutiérrez (1988), la geografía urbana que plantea la Generación del 50 a través del cuento son por ejemplo el barrio, el colegio, etc., con el fin de mostrar cómo es la moral y los vínculos humanos producidos en la sociedad. Evidentemente, como medio para retratar un microcosmo de la sociedad limeña.

De esta manera, la literatura juvenil representa tal como es la realidad como así lo hace *La metamorfosis* o *Lima hora cero* por citar algunos ejemplos. Ello favorece para que la narrativa peruana (el cuento en nuestro caso) se revitalice e influya poderosamente en el despertar de los alumnos por su país y por reconocerse a sí mismos. En este mismo sentido, López (2013), afirma de modo general que la literatura juvenil ahonda en la urbe conflictiva socialmente y en donde el adolescente ficcional pretende conquistar su propia autoestima y por ende alcanzar la victoria social, amorosa y académica.

El personaje adolescente se sobrepone en su ambiente adverso debido a que su motivación sentimental, intelectual o comunitario es más significativo para él. Y si bien

la presencia del personaje adolescente está en la actualidad en la narrativa de otras latitudes no quiere decir que esta sea ajena a nuestra producción narrativa.

A entender de Zavaleta (1986), el otro objetivo de los narradores del 50 fue el universo juvenil ya que el plano psicológico y social en el ámbito adolescente son los ejes en la producción narrativa peruana y que, según Gutiérrez (1988), la Generación del 50 lo desarrollará.

En efecto, en la segunda mitad del siglo XX es palpable la presencia del mundo juvenil en la narrativa peruana. Así lo afirma Luchting (1971, como se cita en Eslava 2008a): desde la década del cincuenta, el personaje adolescente está frecuente en la novela como en el cuento peruano. Y la pregunta es por qué ellos están en la narrativa peruana. Para ello, tenemos la propuesta de Jorge Eslava, José María Arguedas, Oswaldo Reynoso y de Mario Vargas Llosa.

Se presentan las razones sobre la presencia de los personajes literarios adolescentes en la cuentística peruana. Eslava (2008a) propone que la presencia de los personajes adolescentes en la narrativa se debe a que su proceso de efervescencia y su ser convulsionado se parecen al que aconteció Lima en la década de los cincuenta. Por eso, para Eslava (2008a), la figura del personaje adolescente fue relevante en la narrativa peruana.

Anteriormente, José María Arguedas¹⁶ (1961, como se cita en Reynoso 1991) había pronosticado que los personajes adolescentes de Reynoso, además de ser un hito en la literatura, representó la turbulencia, los conflictos, de la sociedad limeña en la década de los cincuenta.

¹⁶ El artículo de José María Arguedas sobre la obra *Los inocentes* se llama Un narrador para un mundo nuevo y que fue publicado el 1 de octubre de 1961 en el diario El Comercio (Reynoso, 1991).

De acuerdo a la pregunta antes formulada: por qué los personajes adolescentes están en la narrativa peruana, Oswaldo Reynoso¹⁷ (Muñoz, 2014) considera que ellos favorecen para que se explore cómo es la condición humana, es decir, reflexionar no solo sobre los adolescentes sino sobre la humanidad. Además, se usa los personajes adolescentes porque los jóvenes son el cimiento de la nación.

Para Mario Vargas Llosa¹⁸ (Muñoz, 2014), los personajes adolescentes permiten explorar su carácter transgresor, es decir, muestran su rebeldía y su inconformidad por situaciones impuestas. Por eso, a él le seduce este tipo de personajes.

En ese sentido, los personajes literarios adolescentes y que son emblemáticos tenemos a aquellos que están en, *Los inocentes* (1961) y en *Huerto cerrado* (1972). Al respecto, trataremos en ambos la construcción de ser hombres como parte del itinerario literario que aprenden los adolescentes lectores con aquellas obras para formar en ellos su competencia literaria.

Con respecto a las últimas líneas del párrafo anterior, trataremos las características más importantes de los cuentos juveniles de tres autores representativos de la literatura peruana: Oswaldo Reynoso, Bryce Echenique y Mario Vargas Llosa.

Para Muñoz (2014), el adolescente atraviesa por diversos procesos para constituir la figura de su masculinidad. Y la pregunta es ¿cómo se produce este proceso para que el adolescente tenga la identidad de ser hombre? En primer lugar, según Badinter (1993, como se cita en Muñoz, 2014), está el hecho que el adolescente anule su vínculo con su madre; segundo, el adolescente atraviesa varias pruebas con sus pares. Además, dichas pruebas representan, según Badinter (1993, como se cita en Muñoz, 2014), una lucha consigo mismo y en él subyace un dolor tanto mental como corporal. Finalmente, de

¹⁷ Integrante de la Generación del 50 (Gutiérrez, 1988).

¹⁸ Miembro también de la Generación del 50 (Gutiérrez, 1988)

acuerdo con Badinter (1993, como se cita en Muñoz, 2014), en la construcción de su virilidad, anular su relación con su familia y siendo esta sustituida por sus pares u otro adulto que haga la imagen de un guía durante su trayecto psicológico.

De lo dicho anteriormente sobre la construcción de la masculinidad, será tratado primero en *Los jefes y Los cachorros* de Mario Vargas Llosa, luego con *Los inocentes* de Oswaldo Reynoso, y finalmente en *Huerto cerrado* de Alfredo Bryce Echenique.

Mario Vargas Llosa publica en 1959 *Los jefes* y de ella consideramos *Día domingo* por estar situado en Lima. En ella, los personajes principales son Miguel y Rubén quienes se sienten enamorados de Flora. Y es a raíz de este amor que nacerá en ellos su rivalidad.

Ambos personajes pertenecen a su grupo llamado Los pajarracos. Dicho grupo ejerce un ritual entre sus integrantes como mecanismo de hombría cuando uno exhorta al otro con la expresión Pajarracos para ejercer un desafío a cumplir (Vargas, 1995). En efecto, desistir de ello es sinónimo de cobardía y que no se integra a las normas del grupo.

En ese sentido, Miguel reta a su adversario a nadar, estando ambos ebrios como mecanismo de desafío para sí mismo, su contrincante y para el grupo. De ese modo, hace valer su condición de ser hombre.

Cabe mencionar que tanto Miguel y Rubén tienen capacidad de decisión como si fueran adultos, es decir, no dudan y afrontan el reto como parte de la formación de su hombría para tener un estatus en su grupo. Asimismo, la entereza y el temple se hacen presentes en los personajes como es el caso de Miguel, y su reconocimiento social por parte de su adversario lo apuntalan para consolidar su hombría.

En el caso de *Los cachorros* publicado en 1967, consideramos que es un cuento porque, primero, según Horacio Quiroga (s.f., como se cita Piña-Rosales, 2009), tiene unidad de impresión, es decir, mantiene en vilo a su lector de principio a fin, idea también

compartida por Forgues (2009). Segundo, está en concordancia con lo que propone la escritora Isabel Allende (1993, como se cita Piña-Rosales, 2009) al afirmar que el cuento es como una flecha porque requiere de dirección, exactitud y que tenga velocidad; y tercero, con el fin de ajustarnos a un término que se aproxime a su personaje principal sin que sea definitorio, a entender de Brandenberger (1973, como se cita Piña-Rosales, 2009), es un cuento con estructura de novela, es decir, el centro de atención de la historia está en la evolución del carácter del personaje que en los sucesos mismos.. Y este es el caso de Pichulita Cuellar.

En *Los cachorros*, se despliega sobre su personaje principal desde su infancia, adolescencia, juventud y adultez como novela de aprendizaje. En otras palabras, “Es además notorio que la cronología está en función al crecimiento y decadencia del protagonista” según Eslava (2011a). Asimismo, el entorno social, a entender de Eslava (2011a), es la clase media de Lima de fines de 1950.

El protagonista atraviesa en un principio por rituales como mecanismo social para identificarse con su grupo como formación de ser hombre. Para ello, el fútbol es el camino para iniciar su masculinidad como lo comprende Forgues (2009,). O iniciar su atracción por el sexo opuesto con quien desarrolla patrones masculinos para socializarse con ellas como aprender a bailar, a vestirse o fumar según Eslava (2011a). Sin embargo, este proceso se trunca fatalmente en su protagonista debido a que el perro cercena su sexo como símbolo de su masculinidad. Por eso, se trastoca su personalidad durante el desarrollo de su historia.

En efecto, Cuéllar sufre un resquebrajamiento de su personalidad y se evidencia cuando se produce un conflicto entre ejercer su sexualidad y el no lograrlo a plenitud (Forgues, 2009). Esto causa frustración en el personaje para ejercer su virilidad ante el grupo de sus amigos y amigas. Por ende, impotente para mostrar su rol para sí mismo y

en la sociedad. Al respecto, Eslava (2011a) opina que Cuéllar es una caricatura por cuanto carece de hombría al pretender que puede conquistar a una chica.

En efecto, Cuéllar representa la fatalidad y lo sufrido de no ejercer su virilidad.

En *Día domingo*, sus personajes adolescentes representan la decisión como si fueran adultos. En cambio, en *Los cachorros*, a entender de Eslava (2011a), Cuéllar no decide como adulto ya que a raíz de su emasculación él está en los inicios de su adolescencia. Por ende, esta situación causa conflictos psicológicos y sociales que lo postran en su identidad agrietada.

Finalmente, consideramos que la obra es trepidante y que representa cómo es la condición humana en la perspectiva de la clase media. Asimismo, coadyuvaría a los alumnos para que comprendan y debatan cómo se produce y desarrolla los conflictos psicológicos por las cuales atraviesa una personalidad resquebrajada y su repercusión a nivel social. Por tanto, según Harss (1971, como se cita en Forgues, 2009), *Los cachorros* representa lo que para Vargas Llosa es la literatura: el hombre pueda conocerse a sí mismo. Es decir, la literatura cala en el ser humano.

Con respecto a Reynoso, se destaca su afán por desentrañar la psicología y el rol social del adolescente. Es así que en *Los inocentes*, como manifiesta Gnutzmann (2007), tiene como eje central la construcción de ser hombres entre los adolescentes. También, esta misma idea es compartida por Eslava (2008a, p.234) y Muñoz (2014, p.77).

Los personajes adolescentes de *Los inocentes* están en clase media baja (Muñoz, 2014). Ellos tienen como ámbito de acción Lima a través de sus calles, plazas y salones de juego (Muñoz, 2014). Todos ellos conforman la collera¹⁹ en donde sus integrantes están jerarquizados y liderados por Colorete (Muñoz, 2014).

¹⁹ Jerga limeña usada en la década de los sesenta. En la segunda edición de *Los inocentes* (1963), aparecida con el nombre de *Lima en Rock*, se consigna a través de su vocabulario el significado de collera: conformación íntima de un grupo de amigos (Reynoso, 1963).

Como líder de la collera, Colorete representa para sus integrantes la actitud de ser hombre: avisado, tener intimidad con damas de compañía, jugar, hurtar, ausentarse del colegio (Reynoso, 1963). A entender de Eslava (2008a), la cita antes mencionada representa las máximas machistas como forma para constituir la imagen varonil. Y por supuesto, es rector (Eslava, 2008a) de cómo puede actuar el grupo.

Además del arquetipo varonil representado por Colorete, el grupo ejerce su influencia para normar la conducta de sus integrantes, y que por la tensión de constituir su identidad con el grupo y consigo mismos implicará que sus vínculos estén al límite. En ese sentido, Muñoz (2014) asevera que es frecuente que uno de los integrantes del grupo imponga su punto de vista mediante la pelea, mofas, etc. Todo ello son formas para establecer sus vínculos varoniles en favor de su identidad.

Como los adolescentes atraviesan rituales para constituir su masculinidad (Muñoz, 2014), Eslava (2008a) sostiene que en *Los inocentes* se pone en juego la virilidad para demostrar su valor mediante el juego del billar, las peleas físicas y el onanismo. Y son, asimismo, estos ritos que regulan la conducta grupal.

Para Eslava (2008a), los personajes de *Los inocentes* desean estar en grupo ya que le confiere seguridad y por el estatus de masculinidad que les otorga. Para cumplir con esto último, según Eslava (2008a), sus personajes son trasgresores de la ley porque ello le permite alcanzar prestigio dentro del grupo, es decir, el reconocimiento de su identidad, y que Fernández (1999, como se cita en Ramos, 2015) considera calidad viril y como forma de integrar el grupo.

Otro rasgo para conformar la imagen masculina es la indumentaria. Así como hoy los adolescentes varones se centran en su vestimenta para estar a la moda y formar con ella su personalidad, en *Los inocentes* está presente esta característica. Al respecto Muñoz

(2014) afirma que los personajes de *Los inocentes* proyectan su imagen mediante la prenda o ropa.

Consideramos que *Los inocentes* en el marco de la literatura peruana, a pesar de los 54 años de su primera publicación, es un hito en nuestra narrativa y más para la lectura de los adolescentes de hoy. Ellos comprenderán a través de estos relatos cómo es su psicología y su rol social.

En la misma temática narrativa sobre los personajes adolescentes, tenemos a Alfredo Bryce Echenique con su obra *Huerto cerrado* (1972). En ella, Hurtado (1995) afirma sobre los espacios en que se desarrolla la acción: se refiere al colegio, al parque y a Lima. Por tanto, en concordancia con Eslava (2008b), es un microcosmo de nuestro país y de nuestra capital.

Desde este espacio, la perspectiva social del protagonista Manolo es fundamental ya que, de acuerdo con Eslava (2008a), representa de manera irónica la conducta arribista de la clase media. En ese sentido, el personaje central muestra el cuestionamiento, según Eslava (2008a), a la clase social burguesa de la década de los sesenta: agresiva y dominante.

Para simbolizar ello, los personajes adquieren relevancia. En ese sentido, recurrimos a Bryce (2000) para entender sus personajes literarios y él dice al respecto:

Yo quise dar una imagen del Perú, del peruano —con minúscula—, del peruano que sufría, que lloraba, que reía, que contaba historias; del peruano para el cual su cine, su música, las películas, los ídolos de su juventud, los ídolos de la vida cotidiana, eran personajes que tenían valor que los héroes con H mayúsculas. (p.34).

Por ello, decimos que la literatura es vida. Si mencionamos que la literatura es vida porque, de acuerdo con Bryce en la cita anterior, él representó la cultura peruana y

las vivencias del peruano a través de sus personajes. De esta manera, motiva que sea más cercano para el lector, y los actores en su narrativa sean notables. Asimismo, es, a entender de González (1986, como se cita en Ferreira y Márquez, 1994), un rasgo de su cualidad literaria: la creación de personajes para simbolizar primordialmente su sociedad, su época y la condición humana.

En esa misma línea, Manolo representa la visión por el Perú, de la alta burguesía y de la psicología del adolescente varón. Con respecto a esto último, el protagonista joven evoca su etapa de adolescencia como marca de su personalidad.

Y ello es tan importante porque Loke (1961, como se cita en Ferreira y Márquez, 1994) propone que la identidad personal consiste en que el hombre obtiene su conciencia tras recordar aquello que fue. Ello trae como consecuencia que, según Hegstrom (1994, como se cita en Ferreira y Márquez, 1994), el tiempo para Manolo es el pasado porque lo vive como si fuera el presente.

El universo adolescente presente en *Huerto cerrado* está circunscrito en el realismo debido a que presenta, y así lo entendió Watt (1961, como se cita en Ferreira y Márquez, 1994), las siguientes características: se prioriza la experiencia individual y el pensamiento tratado en el marco la conciencia individual. Y estos rasgos son cumplidos por Manolo.

Con respecto a su protagonista, él descubre (Eslava, 2008a) en sus pares (hombre y mujer) el trato amical, el nacimiento del amor y el sexo. Para ello, de acuerdo con Muñoz (2014), así como el adolescente de carne y hueso atraviesa pruebas también lo hará el personaje literario Manolo. Por ejemplo, en los cuentos “El camino es así” y “Su mejor negocio”, se usan mecanismos sociales para que el personaje principal pueda proyectar su figura frente a sus pares hombres.

A entender de Eslava (2008a), comprende que la competencia ciclística que propone el cuento “El camino es así” es para que los personajes adolescentes demuestren su valía como hombres a través de su esfuerzo físico. Cabe resaltar que este desafío es un proceso doloroso para el protagonista a fin de concretizar su meta: ser hombre.

En el cuento “Su mejor negocio”, Manolo tiene que vender su bicicleta para comprar su saco de corduroy. Por ello, la prenda adquiere valor. Así como en *Los inocentes* la vestimenta es para mostrar que son adultos, en cambio, para Manolo le permite tener seguridad para que pueda captar las miradas féminas de su edad y entorno social (Eslava, 2008a). Por tanto, la moda es señal de su identidad.

En cuanto al tema amoroso y sexual, tenemos los cuentos “Una mano en las cuerdas”, “Yo soy el rey” y “El descubrimiento de América”. En cada uno de ellos, y en líneas generales, está la hechura platónica, inocente, erótica o sórdida del amor.

Con respecto a “Una mano en las cuerdas” se recurre al diario personal para que tenga un impacto íntimo entre Manolo, el narrador y el lector. Sobre su contenido, el protagonista descubre su primer amor. Por ello, su afán de conquista sentimental está vinculada con el primer beso y cómo se interacciona mediante el juego que pueda tener la pareja. Y ello es un rito para que proyecten su imagen de masculinidad entre sus amigos (Eslava, 2008a). Por tanto, la iniciación de su primer amor es un mecanismo de socialización y fortaleza de su identidad.

En el texto “Yo soy el rey”, se presenta la iniciación sexual en el prostíbulo. Sin embargo, en ella se mancilla la imagen del amor noble que está presente en la mente y en el corazón de Manolo. Asimismo, hay una dualidad: los amigos que acompañan a Manolo al prostíbulo demuestran que ser viril se demuestra socialmente. Sin embargo, él que tiene presente a Cecilia, representación del amor noble, es su motivo para mostrar su

inconformidad contra la doble moral (Eslava, 2008a). Por ende, con su actitud, se cuestiona las contradicciones que presenta el entorno.

En el texto “El descubrimiento de América”, según Eslava (2008a), Manolo se obsesiona por las virtudes físicas de una chica. Por ello, está afanoso por conquistarla y por ende concretizar su plan amatorio: tener relaciones sexuales con ella. Una vez cumplido con su cometido él percibe que era un acto para demostrar su virilidad y el amor noble es dejado de lado (Eslava, 2008a, p.272). En consecuencia, el sexo es un mecanismo de dominio en el hombre.

Por otra parte, Ferreira (1994, como se cita en Ferreira y Márquez, 1994) opina que el espacio del colegio, también, está presente en *Huero Cerrado*. En ese ámbito, se abre la senda para afrontar el mundo externo. Y una muestra de ello son los cuentos “El camino es así” y “Un amigo de cuarenta y cuatro años”.

Sobre este último cuento, Oquendo (1969, como se cita en Ferreira y Márquez, 1994) considera que está presente el sufrimiento de la separación del ser amado. Ello se explica porque Manolo cometió una infracción en el colegio. Por ende, se quedó el fin de semana en el internado.

Este padecer tortura al protagonista. Sin embargo, para sobrellevar esta situación tiene como referente masculino al maestro Mr. Davenhock ya que él confiesa a Manolo la pérdida en sus años mozos de su amada. Por tanto, según Eslava (2008a), Manolo aprende de su maestro la pasión del amor. También que el llanto es parte de los hombres y que no es un acto exclusivo de la mujer.

Finalmente, entendemos que el adolescente no es un agente pasivo. Por el contrario, es activo, es decir, cuestiona su entorno. Una muestra de ello es el cuento “Con Jimmy en Paracas”. En él, Oquendo (1969, como se cita en Ferreira y Márquez, 1994) alude que hay conciencia de la desigualdad entre clases sociales. Asimismo, esta opinión

es compartida por Ferreira (1994, como se citó en Ferreira y Márquez, 1994) y él mismo nos revela la subordinación y la docilidad de la figura paterna frente a la burguesía.

Evidentemente, el protagonista Manolo muestra su agudeza con que la burguesía ejerce su poder. Asimismo, se representa sus procesos de masculinización a través del alcohol, el auto, de la actitud de mandar y el reconocimiento de su estatus privilegiado presentes en Jimmy (Eslava, 2008a).

En las líneas anteriores, se presentó un esbozo sobre cómo se construye la identidad masculina adolescente en el cuento peruano creados por sus siguientes representantes: Mario Vargas Llosa, Oswaldo Reynoso y Alfredo Bryce Echenique.

2.2.4 Plan de Lectura Literaria

2.2.4.1 Presupuestos teóricos. En el diccionario de la Real Academia Española, presupuesto es supuesto. Y este es derivado de suponer cuyo significado consiste estimar basado en pistas que alguien o algo tiene un estado de determinada forma (RAE, 2001). Y con teórico se refiere a teoría: saber construido de modo ideal (RAE, 2001). De ello, inferimos que presupuestos teóricos implica la formación empírica de una idea sobre un quehacer que se conoce.

Asimismo, en el Seminario de Tesis 1 de la maestría en Ciencias en Desarrollo Rural de la Facultad de Agronomía de la Universidad de San Carlos de Guatemala (USAC)(s.f.), se entiende como presupuesto teórico, bajo la premisa que lo que existe se da por válido, al estudio que permita construir principios y teorías. En efecto, se tiene como base el empirismo como orientación de nuestro proceder.

En la presente investigación, los presupuestos teóricos son ideas o nociones reforzadas con los años en el quehacer educativo y que actúan como referentes en la elaboración del Plan de Lectura Literaria de los docentes a ser entrevistados. Por eso, quienes proceden bajo la premisa que lo que existe se da por válido comprenden que el

aspecto teórico se produce por la experiencia de los investigadores (Hernández, et al., 2014). Es decir, ellos pueden actuar empíricamente como mecanismo para estructurar su enseñanza y el Plan Lector en el colegio seleccionado.

En esta perspectiva, hay tres modalidades para investigar desde la didáctica de la lengua y literatura según Mendoza (2007, como se cita en Cruz, 2013) y que se opta por una para tratar los presupuestos teóricos: investigar y cuestionar los conceptos como la teoría para construir mecanismos que permitan optimizar en las estrategias de enseñanza y aprendizaje. En efecto, los supuestos teóricos pueden contribuir en la formulación de teoría o replanteamiento de nuestro quehacer educativo de modo que los proyectos educativos de nuestros docentes tengan operatividad.

2.2.4.2 Concepto y característica del Plan de Lectura Literaria. Actis (2005) es quien acuña el término Plan de Lectura Literaria. El término en mención (Actis, 2005) consiste en cómo los docentes de aulas seleccionan las obras literarias. Para tal efecto, el profesor debe considerar los intereses lectores de sus alumnos, sus horizontes de expectativas (Selden, Widdowson y Brooker, 2001) como sus capacidades lectoras de modo que pueda recepcionar en forma adecuada las obras literarias para ellos. Además, coadyuvaría para que los alumnos participen activamente en los procesos de la lectura literaria y en su formación como lector literario (Colomer, 1998).

Actis opta por el concepto operativo llamado redes de ficciones. Con ella, Actis (2005) nos quiere decir que tanto el autor y lector producen cultura y este mismo conocimiento permite que sea integrado de manera amplia con otros textos y con otras culturas y de diversas épocas para construir un canon literario no limitado a un sector nacional.

La propuesta de Actis es interesante en la didáctica de la literatura ya que como dice la autora (Actis, 2005) su concepto operacional redes de ficciones se asemeja a la teoría constructivista ya que se elaboran redes de modo que se vinculen una obra con otra. Y que en consecuencia la lectura de obras literarias a través de las redes de ficciones resulte de un aprendizaje significativo.

Asimismo, se sustenta en la intertextualidad, es decir, cada obra se relaciona con otra porque tienen pistas o indicios en común (Actis, 2005). Y ello favorece para que su panorama literario no sea estrecho sino amplio; que la visión del lector sobre la vida en su lectura también sea compartida por otros y diferentes de ellos. Bajo este sentido (Actis, 2005), el lector podrá identificar la estrategia usada por el autor como una parodia, epígrafe, etc. Evidentemente, estará con más recursos para comprender el texto literario.

La propuesta de Actis considera que el corpus de textos literarios seleccionados se articule bajo un eje. Este puede consistir por ejemplo en agrupar las obras de diferentes nacionalidades a través de una temática; las obras literarias tengan un carácter realista; o cómo se puede reescribir un personaje a través de la tradición literaria (Actis, 2005). Y un caso, como el nuestro, es la representación del personaje adolescente de la década de los sesenta, setenta y actualidad; agrupar las obras literarias de carácter regionalista; o tener un corpus literario como las sagas de Harry Potter.

Cabe mencionar que Actis (2005) considera que en el Proyecto institucional de Lectura de las instituciones educativas hay el Plan de lectura Literaria y el Plan de Comprensión de Textos. En efecto, la autora opina que el abordaje del texto de manera literaria y no literaria es necesario debido a que la naturaleza de uno y otro es distinta. Por eso, comprende que el Plan de Comprensión de Textos consiste en el hecho que se centre en leer de modo comprensivo textos no literarios: argumentivos, expositivos, etc.

Por supuesto que esta situación es reconocida por el Estado chileno en su Plan Lector (Álvarez, 2014). Sin embargo, no se formula en el Plan Lector del Minedu (2006) en el sentido que haya un Plan de Lectura Literaria y un Plan de Comprensión de Textos para que los docentes no confundan la naturaleza y el abordaje de los textos literarios y no literarios.

2.2.4.3 Propuestas de Plan de Lectura Literaria.

2.2.4.3.1 Teoría literaria que precede a la Estética de la Recepción en el ámbito de la enseñanza y su repercusión en el sistema educativo peruano. Según Trujillo (2007), hubo tres orientaciones en la currícula que formaba parte de la literatura en la secundaria: la teoría humanista renacentista, la teoría de la explicación histórica y la estilística.

La primera, la teoría humanista renacentista, o llamado el modelo retórico (Prado, 2004), presente desde la Edad Media hasta el siglo XIX. Ella consistía en estimar a la elocución y a la poética como patrones para la literatura porque era el modelo para hablar y escribir correctamente, es decir, el precepto para considerar a un texto como arte literario. Además, la lectura de textos clásicos fue el centro de referencia tanto moral como discursivo, de modo que este sistema repercutió en la enseñanza de la literatura.

La segunda, la teoría de explicación histórica, o modelo historicista (Prado, 2004), que abarca desde el siglo XIX hasta 1970. Ella surgió en el momento de la construcción de los Estados Nacionales propiciada por el Romanticismo. Esto conllevó al conocimiento del patrimonio cultural y a comprender que la literatura consistía en el reflejo de la ideología de las naciones. Por eso, se propició la conciencia nacional a través de los autores y de sus obras que sean representativos de cada nación y con ello construir la histografía literaria del país. En esta situación, se consideraba que para saber de

literatura era necesario tratar su historia: el conocimiento del contexto en que surgió la obra, los movimientos literarios, los valores literarios propios de la época del autor y su producción artística. Todo ello de manera cronológica (Trujillo, 2007).

La tercera, la estilística que postulaba el conocimiento de la obra literaria a través de su lenguaje y la recurrencia de esta en otras obras como de sus convenciones para llamar a un texto escrito como literatura. Su aplicación en el ámbito pedagógico comprendió que el estudiante comentara textos seleccionados y que encuentre en ellos rasgos peculiares en el lenguaje para considerar a un texto como literario. Este sistema complementó y apoyó al modelo historicista (Trujillo, 2007).

De estas orientaciones curriculares aplicadas y provenientes del extranjero, no es ajeno a nuestro contexto educativo. Por una parte, no se evidencia en el DCN de la EBR²⁰ desde el 2008 hasta el 2013 una teoría literaria como orientador del quehacer pedagógico y centrado en el lector. Por otro lado, hay rasgos historicistas en sus conocimientos: “Literatura peruana e hispanoamericana en el contexto mundial. Ubicación de la obra en el contexto social y cultural. Movimientos y escuelas literarias” (Minedu, 2005, p.178). A pesar que el DCN intenta promover la competencia comunicativa en los alumnos, todavía persistía el historicismo en la enseñanza de la literatura.

En este sentido, Oswaldo Reynoso cuestiona la enseñanza de la Literatura en los colegios porque, como afirma el escritor (Soto, 2008), el enciclopedismo literario propio del modelo historicista que transmite el contenido desfavorece en la formación del lector por la literatura. Sumado a ello la falta de actitud tanto del docente como del estudiante por leer.

²⁰ DCN significa Diseño Curricular Nacional y EBR es Educación Básica Regular en el sistema educativo peruano.

La idea sobre la literatura como información libresca enfocada por Reynoso es compartida por Eslava (2008c): la literatura se enseña en forma historiográfica. Sumado a ello, a consideración de Eslava (2008c), está que no se enseña a los alumnos teoría literaria para que ellos puedan pensar sobre los fundamentos básicos de la literatura y sobre su utilidad para ellos mismos. Y consideremos que las opiniones vertidas por Reynoso y Eslava se manifestaron cuando estaba vigente el DCN y producto evidentemente de su experiencia docente.

También cabe mencionar que en los *Mapas de Progreso del Aprendizaje. Comunicación: Lectura* de primero a quinto de secundaria se plantea de manera general los niveles de competencia lectora (Minedu²¹, 2013) y son ideas yuxtapuestas, es decir, una está junto a la otra sin mayor coherencia con un marco teórico que las sustente. Sin embargo, hay rasgos que permiten aseverar que consideran la participación del lector ya que vincula su texto literario con otras obras literarias o no, es decir, al comprar de manera crítica textos con diferentes puntos de vistas sobre un tema en común (Minedu, 2013). Asimismo, se aborda cómo el lector formula su propio canon literario al evaluar la propia lectura de su texto (Minedu, 2013).

Por otra parte, en las *Rutas del Aprendizaje. Versión 2015 .VI²² ciclo*, se plantea la teoría de la recepción porque considera que la obra existe en la medida que se lee su contenido (Minedu, 2015b). Con respecto a este asunto, el Minedu propone un marco teórico para abordar los textos literarios desde la Estética de la Recepción.

Pese a que el Minedu formula una teoría literaria como horizonte en nuestro quehacer pedagógico todavía persiste prácticas pedagógicas inadecuadas que obstaculizan el acercamiento del lector con su obra.

²¹ Minedu (Ministerio de Educación).

²² El ciclo VI en el sistema educativo peruano corresponde a primero y segundo de secundaria de la EBR.

Primero, porque todavía está presente la educación de carácter historicista para abordar la literatura según Eslava (2008c), el Minedu (2015b) y Reynoso (Soto, 2008). Ello trae como consecuencia que se desvirtúe la naturaleza de la lectura literaria: el rol protagónico del lector, o sea, participe con su texto literario.

Segundo, según Cano (2009), hay prácticas desmotivadoras en las escuelas. Por ejemplo, no ofrecer una serie de obras para que los alumnos seleccionen qué leer o según nuestra experiencia podemos testimoniar como práctica desmotivadora que se incita al estudiante a usar *post-it* para resumir después de leer cada página en toda la obra para “evidenciar” que ha leído. La pregunta es si con ello ¿el alumno estará motivado para leer y encontrará sentido a su obra? ¿El docente consideró un marco teórico que sustente su práctica pedagógica?

Tercero, el cuerpo docente del Área de Comunicación no haya investigado sobre los intereses lectores de sus estudiantes, el cual está en concordancia con la investigación de Cano (2009), y suponen que las obras que ellos designen son el más adecuado para sus alumnos. La pregunta es ¿por qué no lo investigan? ¿Es acaso inadecuado considerar las opiniones de los alumnos para que juntos formen un canon literario escolar acorde con las necesidades de los adolescentes?

Son preguntas que a lo largo de nuestra experiencia nos ha motivado a la reflexión. Lamentablemente, son situaciones que hemos evidenciado y poco se ha hecho ya que son como un sistema que está arraigado y cuya práctica pedagógica es un hueso duro de roer. Sin embargo, no nos desalienta debido a que continuamos aprendiendo e investigamos en favor de los alumnos y docentes.

Por otra parte, el Minedu (2015c) en sus *Rutas de Aprendizaje. Versión 2015. VII ciclo* en el apartado llamado “Competencia: Comprende textos escritos” tiene su sección nominada “Indicadores de desempeño recomendados para la competencia COMPRENDE

TEXTOS ESCRITOS”. En esta, está ausente el horizonte de expectativa de Jauss y la intertextualidad a pesar de que están en el planteamiento teórico del Minedu (2015c). Sin embargo, se reconoce que sí está presente la concreción porque se propone que el alumno realice hipótesis en base a los indicios que presenta el texto (Minedu, 2015c) y el intertexto ya que el alumno identifica la estructura y rasgos que están en diferentes tipos de textos. (Minedu, 2015c). En efecto, esta situación se presenta desde primero a quinto de secundaria en los indicadores de desempeño propuestos por el Minedu y que todavía es necesario presentar indicadores de desempeño solo para la competencia de comprensión de textos literarios.

De realizarse en el futuro, permitiría abordar con precisión a través de sus propios indicadores el vínculo del lector con su obra de modo que nuestros estudiantes estén a altura de las exigencias de la literatura. En ese sentido, es necesario que el Minedu elabore por una parte los indicadores propios de la lectura de textos literarios y por otra de los no literarios.

2.2.3.3.2 *El Plan Lector según Ministerio de Educación.* En la R.M. N° 0386-2006-ED como en la RVM 0014-2007-ED Normas para la organización y aplicación del Plan Lector en las Instituciones Educativas de Educación Básica Regular, se afirma que el Plan Lector es una estrategia de carácter pedagógico cuyo fin es la promoción y organización del acto de leer entre alumnos de la Educación Básica Regular. Asimismo, se menciona fomentar el hábito de la lectura con la selección de 12 libros al año distribuido a uno por mes y en la RVM 0014-2007-ED, el Plan Lector tiene tres objetivos primordiales (Minedu, 2006): la primera, consiste en promover estrategias pedagógicas que permitan el desarrollo de las competencias de lectura; segundo, fomentar las capacidades comunicativas a través del Plan Lector como parte del Programa de

Emergencia Educativa²³ ; tercero, estimular a las instituciones y a la comunidad para construir una cruzada a favor del actor de leer.

Sobre el Plan Lector, tenemos cuestiones sobre su concepción y ejecución. En las Normas para la organización y aplicación del Plan Lector en las Instituciones Educativas de Educación Básica Regular (RVM N°0386,2006), se menciona el qué hacer, pero consideramos que no se investiga a fondo el cómo hacer del Plan Lector una medida para afrontar el problema de la lectura en el Perú.

A continuación, explicaremos los aspectos favorables y desfavorables del Plan Lector tanto desde nuestro punto de vista como de la consideración de escritores y especialista sobre un tema que requiere seriedad, responsabilidad y compromiso del caso.

Sobre los aspectos favorables de la norma, es una iniciativa para incentivar la lectura en las escuelas porque promueve y guía el acto de leer entre los estudiantes e incentiva sus competencias comunicativas (Cano,2009). Es decir, crear el ambiente para acercar el texto al alumno y a desarrollar sus capacidades.

Asimismo, Eslava (2011b) considera que, aunque existan problemas en el sector educativo, hay la esperanza porque se institucionaliza el Plan Lector para su ejecución. Esta medida gubernamental motivó el inicio por mejorar la educación a través de la lectura ya que sin ella poco o nada se construye en favor de la formación del alumno.

²³ Según Trahtemberg (2003a), en el 2002 el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes, es decir, PISA, por sus siglas en inglés, realizó un estudio entre 43 países a adolescentes de 15 años sobre comprensión lectora, matemática y ciencias. Sus resultados revelaron que nuestro país es último en la evaluación de lectura y que más del 80 % de nuestros alumnos tienen problemas para comprender, es decir, de un grupo de 10 alumnos 8 no entienden lo que leen.

En este contexto, la primera ministra Beatriz Merino, según Trahtemberg (2004), declara el 18 de julio del 2003, año en que se difunde la evaluación PISA 2002 (Trahtemberg ,2003c), en emergencia a nuestra educación. Por eso, se promulga en diciembre del mismo año el D.S.N° 029-2003-ED llamado Lineamientos del “Programa Nacional de Emergencia Educativa 2004” en el diario El Peruano y que el ministro de Educación Carlos Malpica circuló dicho documento el 25 de enero del 2004.

En las Normas para la organización y aplicación del Plan Lector en las Instituciones Educativas de Educación Básica Regular (RVM N°0386, 2006), se menciona que El Plan Lector se enfoca de acuerdo al interés del alumno y el contexto del colegio. En este sentido, Luis Jaime Cisneros (2009) manifiesta que el entorno y la vida escolar guían a los docentes para que seleccionen y recomienden los textos adecuados para sus estudiantes. Por eso, decimos que la lectura literaria se inicia con los motivos por leer del educando.

Esta situación favorece para que el alumno tenga un aprendizaje significativo en el proceso de formulación del Plan Lector porque consideramos que él participa activamente como agente de cambio en la formación de sus coetáneos. Equivale a decir como si dejara su herencia cultural en favor de su comunidad escolar, de modo que el Plan Lector tiene y tendrá sentido para él.

Desde la óptica de la Estética de la Recepción, es propicio este punto de la norma ya que tienen en cuenta a su lector como partícipe de su lectura y es un rasgo que comparte con dicha teoría. Sin embargo, desde la experiencia todavía no se considera al lector adolescente y aún se necesita de conocimientos para abordar el Plan Lector (Caballero, 2007).

A pesar de ello, se propicia con la norma que los alumnos lean según su necesidad o interés del lector, el cual contribuiría en su formación. Como afirma Reisz (1985), la obra literaria tiene valor para su lector, en nuestro caso el adolescente, porque se satisface ciertas necesidades de él.

Sobre este punto, se tiene en cuenta que para promover la lectura es necesario identificar las emociones que despierta el texto, pero los colegios las han olvidado (Navarro, 2007). Como afirma Navarro (2007), para fomentar el cultivo de la lectura es indispensable conocer de nuestros alumnos sus preferencias, sus emociones y sus

motivaciones por leer o para iniciarse en él. Por tal razón, el docente debe imbuirse en el universo de los adolescentes para acercar el texto literario a él.

Finalmente, la emoción por leer permitirá que el aprendizaje sea significativo para los alumnos y por tanto esté depositado en la memoria a largo plazo. Ello ayudaría para que relacione su aprendizaje con la vida.

Además de considerar los intereses del lector, Eslava (2011b) estima como mérito que participen en el Plan Lector todos los agentes de la comunidad educativa porque entendemos que son ellos quienes guiarán como mediadores de lectura en la consolidación de las capacidades de los estudiantes y en promover lectores competentes.

Para Eslava (2011b), considera plausible la preponderancia de la literatura regional debido a que coadyuva a que los alumnos sean conscientes de su entorno social y cultural. De esta forma, se construye su identidad nacional y se involucre con los hechos que ocurren en su sociedad adoptando una postura.

Finalmente, Eslava (2011b) resalta del Plan Lector las actividades pedagógicas que se propone para promover la lectura como la publicación de revistas escolares, ferias de libros, formar círculos de lectura entre otros. Ello contribuirá, a nuestro juicio, para que el estudiante consolide sus experiencias lectoras. Por lo tanto, vivencia sus lecturas a través de un aprendizaje significativo.

Con respecto a los aspectos no favorables del Plan Lector, iniciaremos con su propuesta y su repercusión en el quehacer pedagógico. Por eso, abordaremos el asunto desde su enfoque de lectura, solo como referencia ya que la tesis no trata sobre las teorías de lectura como presupuesto de los docentes para afrontar la emergencia educativa declarada en el 2003. Para ello, nos preguntamos ¿cuál es la concepción de lectura que adopta el Minedu? Gonzales (2012) absuelve de manera esclarecedora la pregunta:

La teoría de la comprensión lectora como transferencia de información fue desarrollada a mediados de la década de 1960 como una respuesta a los lineamientos del conductismo que planteaba que la lectura era básicamente la respuesta a estrategias de estímulo que finalmente terminaban en el hábito de lectura; lineamiento que, a pesar de su relativa antigüedad, aún está presente en documentos que guían la acción de los docentes, como podemos observar en las orientaciones específicas para la implementación del Plan Lector propuesto por el Ministerio de Educación del Perú: “Debemos recordar que el Plan Lector busca incentivar el hábito de la lectura entre los estudiantes y la comunidad educativa en general” (MINEDU, 2007: 1). (p.14)

Asimismo, Clemente (2004, como se cita en Cano, 2009) refrenda la concepción conductista de la lectura en la escuela y que en nuestro contexto causa zozobra en el magisterio ya que la lectura es impuesta más que placentera y es concebida como la transmisión de información. A la luz del siglo XXI persiste la lectura en la perspectiva conductista.

En este contexto, deslindemos términos y concepciones de modo que podamos aclarar nuestro panorama y adoptar una postura frente a las medidas adoptadas por el Ministerio de Educación del Perú.

Primero, la RAE (2001) se refiere con hábito en su segunda acepción: es la manera de proceder y realizado repetitivamente. Evidentemente, comprendemos que la naturaleza de la lectura es un acto creativo, mas no denota ni connota un actomecánico, o como planteaba el enfoque conductista y retomado en su uso bajo el término hábito en el Plan Lector.

Segundo si la lectura satisface las necesidades, intereses, del lector se debe a que esta se inicia por su actitud favorable por leer o el estudiante tiene un compromiso lector.

En ese sentido, según Aiken (2002, como se cita en Cueto, Andrade y León, 2003), la definición de actitud implica una evaluación de aceptar o rechazar una entidad. En tal sentido, leer se vincula con una actitud favorable por él.

Asimismo, según Guthier et al. (1997, como se cita en Cano, 2009), por compromiso lector se entiende al acto por leer de modo voluntario debido y por diversos motivos para comprender los textos de modo pertinente. Por tanto, el Plan Lector debería contemplar la actitud favorable por leer o el compromiso lector en la formación del alumno. Ambos términos están relacionados con la Estética de la Recepción, sin embargo, no están en la perspectiva del Minedu.

Sin lugar a dudas la actitud favorable por leer y el compromiso lector son distintos a decir hábito por la lectura, es decir, leer mecánicamente y adoptada por el Minedu (2006). En consecuencia, no confundir actitud favorable por leer o compromiso lector con hábito de la lectura.

Al respecto, Eslava (2011b) opina que en el colegio en el nivel secundaria se realiza la lectura informativa en donde no se cuestiona su contenido y solo se atiende a acopiar datos. Por eso, la lectura literaria no tendrá cabida en las aulas. A nuestro entender, el alumno es relegado en la construcción del sentido del texto y por ende no se forma como lector.

Por una parte, se relega la participación del adolescente durante su lectura y la otra está en que, según Eslava (2011b), los docentes están orientados más en el mensaje que proporciona el texto y en la solución de cuestionarios. Por supuesto que dicha situación no es productiva debido a que continúa con un modelo educativo tradicional. Como consecuencia de ello, repercutirá en el alumnado y en la futura nación.

En consecuencia, los alumnos no están preparados para tratar el texto escrito porque no comprenden su contenido y no han aprendido a dialogar sobre las propuestas

temáticas que plantea el autor (Cisneros, 2009). En otras palabras, no se les enseñó en la escuela cómo ellos pueden participar con la obra y cómo esta influye en ellos.

En esta misma línea que presenta las Normas para la organización y aplicación del Plan Lector en las Instituciones Educativas de Educación Básica Regular (RVM N° 0014,2007) del Ministerio de Educación, a continuación, procederemos a tratar sobre su contenido, es decir, sus orientaciones para su implementación. Uno de los objetivos que presenta la norma del Plan Lector (Minedu,2006) es promover la lectura y su continua práctica con la participación tanto de los colegios como de la comunidad. Por ello, nos preguntamos por este objetivo: ¿coordinó el Minedu con los colegios públicos y privados, y con los agentes e instituciones sociales y académicas más representativos del Perú para formular los lineamientos de la lectura? Y si coordinó con ellos ¿por qué un Plan Lector que suscita cuestionamientos?

Sobre el problema del Plan Lector, Canessa entrevistada por Eslava (2013) responde que fue hecha entre gallos y medianoche y desconociendo la naturaleza del Plan Lector. Esta actitud gubernamental complica más en revertir nuestra alicaída educación. Sumado a ello, está el testimonio del educador Constantino Carvallo Rey sobre la desafortunada gestión de la política educativa que está reflejado en el Plan Lector y que somete tremendamente la educación peruana a cuidados intensivos. Carvallo (2009) manifiesta lo siguiente:

Ignoro si es igual en los otros ministerios, pero en el sector Educación los titulares de la cartera no son funcionarios, no se asumen como administradores y ejecutores de una política que va desplegándose en el tiempo ... El ministro [de Educación] es un pequeño presidente de la descuidada finca que le ha tocado componer. ...Y están, por supuesto, los viceministros. Los que hacen y deshacen porque el capitán tiene que almorzar con el presidente de los presidentes. ... [Y] El problema es que

el barco es una nave fantasma que no repara en que está en el fondo hace ya buen tiempo. Y arrastra a las nuevas generaciones con su putrefacción y sus delirios de grandeza. No va a ningún sitio, no puede ya moverse, hundido por el peso de sus métodos dictatoriales, su ineptitud y su tremenda corrupción. (pp.153-154)

Como complemento de esta opinión con respecto a nuestros problemas de comprensión de lectura y de la educación general en el Perú, tenemos a León Trahtemberg (2015, como se cita en Viguria, 2015) en cuya entrevista afirma lo siguiente:

El examen PISA es como tomar la temperatura de un enfermo que está moribundo, pero sus causas, por ejemplo, no ocurrieron un año previo a PISA y el año siguiente no es posible corregir todo. Las causas responden a que el Perú ha desarrollado una actitud de indiferencia ante la educación y de complicidad gubernamental para permitir su deterioro.

Tanto Carvallo como Trahtemberg están de acuerdo con la impasibilidad, la desidia y la omisión de las acciones gubernamentales pertinentes para mejorar la educación y la lectura en el Perú.

Otro aspecto cuestionado de la norma del Plan Lector (Miendu, 2006) consiste en que los estudiantes lean 12 títulos al año, es decir, uno por cada mes. De ello, surge la pregunta: ¿la cantidad propuesta permite una actitud favorable por leer o que el alumno tenga un compromiso lector?

Según Carmen Checa de Silva, también entrevistada por Eslava (2013), considera que se procura fomentar la autonomía en el educando, pero está sujeto a una camisa de fuerza con su propuesta de 12 textos al año. En efecto, la disposición contraviene con la promoción de la lectura y de la formación del alumno para que él tenga su compromiso lector.

Más aún si consideramos que en la norma del Plan Lector (Minedu,2006) los textos seleccionados tienen en cuenta los temas transversales como los valores que inculca el colegio. Por eso, preguntamos con respecto a los textos literarios planteados por el Área de Comunicación: ¿la literatura transmite los valores que el colegio propone a sus estudiantes? Verbigracia si en el colegio se enseña la honestidad y se plantea la *Ciudad y los perros* de Vargas Llosa (2005), nos preguntamos ¿sus personajes adolescentes actúan honesta y lealmente con sus pares y para con su escuela?

Por otra parte, los profesores encargados preferentemente de elaborar el Plan Lector, según Minedu (2006), son del Área de Comunicación. Sin embargo, si se dispone que participen los docentes de inicial, primaria y de toda secundaria ¿acaso la lectura no involucra y compromete a todos? ¿Los profesores de otras áreas ya sea inicial, primaria y secundaria no están formados para ser los que “preferentemente” construyan el Plan Lector? ¿Acaso un docente de otra área que gusta de leer y que conoce del tema no está “preferentemente” apto para organizar el Plan Lector?

En la norma del Plan Lector (Minedu, 2006), se menciona en sus disposiciones específicas que se especificará con claridad a los agentes responsables para el seguimiento y evaluación de su ejecución. De este enunciado, tenemos una inquietud: ¿el Minedu monitorea el impacto de su propuesta de Plan Lector en la población estudiantil del nivel de secundaria para conocer sus resultados? ¿Convoca a los colegios para sistematizar información sobre la implementación del Plan Lector?

La Unidad de Medición de la Calidad Educativa (UMC) tiene como uno de sus objetivos informar para realizar un seguimiento que permita la mejora sobre la calidad en el sector educativo de modo que se realice la decisión pertinente con respecto a la política educativa que ejerce el Ministerio de Educación. En sentido, ¿el Plan lector no es parte de la calidad del servicio educativo? ¿Monitorear sobre el impacto del Plan Lector en la

población estudiantil no es parte para la toma de decisiones en la política del sector? ¿Solo se interesa en la medición cuantitativa de las evaluaciones de comprensión lectora pero indiferente sobre la investigación cualitativa del Plan Lector?

Está en nuestra consideración que no se registra en la UMC hasta la fecha investigación cualitativa alguna sobre el seguimiento del impacto del Plan Lector en los estudiantes de secundaria a nivel local o nacional. Sin embargo, pareciera que su interés está en medir cuantitativamente el rendimiento en comprensión lectora de los alumnos en secundaria. Esta afirmación, también, es compartida por Limache (Eslava, 2013). Asimismo, él comenta que ese interés del Minedu por la medición porcentual causa que se descuide por formar en los alumnos su gusto por la lectura.

Este accionar del Minedu por investigar o monitorear el Plan Lector se refuerza con el punto de vista de Idel Vexler²⁴. En una entrevista hecha por Chinchay (2014), opina que en los tres primeros años de implementarse el Plan Lector en el gobierno de Ollanta Humala no se procuró su seguimiento para que sea fortalecido de manera curricular. Evidentemente hay omisión del Minedu por mejorar el Plan Lector.

La omisión del Minedu para tratar el Plan Lector nos conlleva a preguntarnos: ¿por qué de su actitud para con un tema que es la base de los aprendizajes, formadora del juicio crítico y de la conciencia individual y social? ¿Mejoraremos en lectura solo conociendo el resultado final de los porcentajes de los alumnos que comprenden sus textos, pero no investigando cualitativamente en el Perú sobre cómo construir un lector comprometido o aptitud a favor de la lectura como base para que a su vez los estudiantes desarrollen sus procesos de comprensión de textos? No basta con el resultado, hay que conocer el cómo hacerlo.

²⁴ Viceministro de Educación del 2004 al 2011

Si los funcionarios gubernamentales son conscientes de la trascendencia de la educación, ¿su omisión por la lectura es adrede? Y en caso sea afirmativo ¿por qué tendría que serlo? Pero, en caso sea negativo ¿por qué tanto desconocimiento? ¿No hay investigadores nacionales o internacionales que puedan contribuir con el mejoramiento de la lectura en el Perú?

2.3 Definición de términos básicos

2.3.1 *Presupuestos teóricos*

Ideas o nociones de los docentes sobre cómo es el vínculo entre el lector y la obra literaria. Dichos conocimientos fueron forjados por sus años de experiencia. Y esta origina la teoría (Hernández et al., 2014).

2.3.2 *Estética de la Recepción*

Consiste en investigar el rol del lector en la literatura (Eagleton, 1988).

2.3.3 *Horizonte de expectativa*

Son los criterios formados por los lectores para considerar que la obra sea llamada literatura (Selden et al., 2001).

2.3.4 *Indeterminación*

Son los “espacios vacíos” presentes en la obra literaria (Iser, 1987). Por eso, exige de su lector su participación.

2.3.5 *Concreción*

El lector recuerda momentos de la historia mientras está leyendo su obra para formular anticipaciones y expectativas que luego de corroboradas se modifican (Iser, 1987).

2.3.6 *Intertextualidad*

El texto se relaciona con otros que le han antecedido según Riffaterre (1989, como se cita en Mendoza, 2004) porque comparten elementos comunes ya sea por contenido o estructura de la obra.

Capítulo III

Metodología

3.1 Enfoque de la investigación

Nuestra investigación consiste en conocer los presupuestos teóricos en la elaboración del Plan de Lectura Literaria por los docentes del colegio salesiano Rosenthal de la Puente. Dicho conocimiento es una forma de vincular al estudiante de secundaria con el texto literario y esto, según Best (1970, citado por Encinas, 1987), implica comprender cómo se produce la enseñanza y aprendizaje de modo que sea eficaz su proceso. Esto implica que nuestro estudio se desarrolle como ciencia fáctica debido a que está orientado en el procedimiento (Encinas, 1987) y que se manifiesta en el quehacer pedagógico del Plan de Lectura Literaria.

Al circunscribirse el trabajo, favorecerá para establecer cómo se elabora el Plan de Lectura Literaria de modo que nuestra investigación será sustantiva porque, a entender de Carrasco (2009):

Es aquella que se orienta a resolver problemas fácticos, su propósito es dar respuesta objetiva a interrogantes que se plantean, en un determinado fragmento de la realidad y del conocimiento, con el objeto de contribuir en la estructuración de las teorías científicas (p.44).

Además, la pregunta por nuestra problemática favorece para que sea contextualizada y por ende se comprenda nuestra investigación así como lo manifiesta Sherman y Webb (1990): “A sense of context is a major determinant of a sense of

question; that is, one may understand and be able to formulate a question or problem in one context or situation”²⁵ (p.25).

En tal sentido, el alcance del proceso de la investigación, es decir, su enfoque que se realizará es cualitativa por cuanto según Hernández et al. (2014) el entorno amerita ser descubierta, cimentarla, comprenderla para su respectiva interpretación. Y por ende su perspectiva está puesta en entender el significado de los actos de las personas y de sus instituciones (Hernández, 2014). Dicho de otro modo, como dice Maxwell (2004, como se cita en Vasilachis, 2006) es entender cómo se desarrollan los hechos en donde se producen.

En efecto, nuestra investigación es no experimental debido a que no actuaremos de manera intencional con nuestra variable independiente. Por eso, el tipo de diseño no experimental elegido es la investigación transeccional (Carrasco, 2009)²⁶ en correspondencia con el alcance de nuestra investigación y, como parte de la característica del enfoque cualitativo (Hernández et al., 2014), en donde recolectaremos datos para su comprensión. Asimismo, dispondremos de instrumentos que permitan recolectar los datos cualitativos para los fines de nuestro estudio.

Se realiza esta investigación cualitativa por cuanto considera, a entender de Rueda (2007), integrar las perspectivas del ámbito escolar y con ella adoptar una visión profunda sobre un hecho que se sabe poco, pero se requiere ahondar. Y, en opinión de Wood (1987, como se cita en Rekalde, Vizcarra y Macazaga, 2014), al ser teórica nuestra investigación, afirma: “En este sentido, no se presenta como un elemento separado y regulador de la acción, sino como un elemento que ilumina, orienta y anima la práctica y la dinámica de la acción-reflexión” (p.203).

²⁵El sentido del contexto es un factor determinante en el sentido de la pregunta, es decir, uno puede comprender y ser capaz de formular una pregunta o problema en un contexto o situación.

²⁶ Según Carrasco (2009), los tipos de diseños no experimentales transeccionales consiste en investigar sobre situaciones producidas en la sociedad en un tiempo determinado.

En este contexto, es el inicio de mostrar los aportes que tiene la Estética de la Recepción para elaborar el Plan de Lectura Literaria, a fin que, otros investigadores puedan ahondar en un futuro sobre este tema.

Nuestro estudio sobre el Plan de Lectura Literaria permitirá enfocar la problemática en el ámbito educativo para comprender el fenómeno. Al respecto, podemos decir de acuerdo con Aristóteles (s.f., como se cita en Sherman y Webb, 1990) que: “who argues in the *Ethics* that a requirement of any investigation is that the degree of precision and mode of explanation must fit the subject matter in question”²⁷(p.25).

3.2 Alcance de la investigación

En la presente tesis, se indaga en un tema álgido en el ámbito educativo del sector público: el Plan Lector como se denomina oficialmente. En efecto, al orientar nuestros esfuerzos por revisar la literatura sobre nuestro tema de investigación encontramos que su información se aproxima para nuestros fines. Por ende, es un campo por descubrir más y determinarlo.

Desde esta premisa, el alcance de nuestra tesis es descriptiva por cuanto su objetivo, afirma Hernández et al. (2014), está orientada en precisar las características del proceso para someterlo a un análisis. En concordancia con ello, no se pretende pronosticar un hecho para formular nuestra hipótesis, según Hernández et al. (2014), de modo que es una hipótesis nula (Hernández et al., 2014).

²⁷Un requisito de cualquier investigación sustentada en el ámbito de la Ética es que el grado de precisión y el modo de explicación debe ajustarse al problema del tema en cuestión.

Si optamos por el alcance descriptivo de nuestra investigación se debe a que su valor está en indagar sobre la magnitud de nuestro tema según Hernández et al. (2014). Ello coadyuvará para que nuevos horizontes científicos profundicen por el fenómeno que estamos estudiando.

Asimismo, nuestra problemática es tratada desde la perspectiva de la teoría literaria Estética de la Recepción para que por el alcance de nuestra investigación se pueda determinar, a entender de Hernández (2014), las categorías y en qué y en quiénes trataremos de recolectar los datos. Ello a fin que los investigadores asuman la posta y de hacerla suya en indagar la relevancia del Plan Lector.

3.3 Diseño de la investigación

Desde el enfoque de la presente investigación cualitativa, se comprende por diseño, en concordancia con Mendizábal (2006, como se cita en Vasilachis, 2006), que se refiere a cómo planear, distribuir, organizar, sistematizar los conocimientos que fundamentan nuestra investigación y validar sus hallazgos (Hernández et al., 2014).

De acuerdo al sentido adoptado por el enfoque de nuestra tesis, el diseño que proponemos es el llamado fenomenológico. En ella, podemos realizar exploraciones, descripciones y comprender las experiencias que tienen en común para un determinado grupo humano sobre un fenómeno también determinado (Hernández et al., 2014).

Consideramos la adopción de este tipo de diseño debido a que primero se aborda el significado que construye los individuos en base a su experiencia (Rodríguez, Gil y García 1999,); segundo, está basado en analizar discursos y temas (Hernández et al., 2014); y finalmente en usar diferentes fuentes y perspectivas de los participantes para conseguir información (Rodríguez et al., 1999).

3.4 Descripción del ámbito de la investigación

Nuestra investigación tiene como escenario el colegio salesiano Rosenthal de la Puente ubicado en el distrito de Magdalena del Mar en Lima. Dicha institución educativa imparte clases desde 1964 hasta la fecha, es decir, tiene 51 años y constituyéndose un referente histórico en la formación de la ciudadanía en Magdalena.

La institución educativa, que pertenece a la UGEL 03, tiene el nivel de primaria y de secundaria contando con una amplia infraestructura y con una población escolar de 752 alumnos. De dicha población, 415 están en primaria y 337, en secundaria. Cada uno de ellos provenientes de diferentes estratos sociales.

Cabe mencionar que la institución educativa está en proceso de cambio en su población estudiantil ya que desde primero a tercero de secundaria la enseñanza es mixta, pero no ocurre así con cuarto y quinto en donde hay solo varones. Asimismo, en el nivel primaria la enseñanza es mixta. Y es a partir del 2009 que su educación es tanto para varones y mujeres.

En cuanto a la plana docente, la institución dispone de 40 maestros: 19 docentes para el nivel primaria quienes enseñan en 12 secciones (dos secciones por cada grado), y 21 docentes para secundaria quienes imparten sus clases en 10 secciones (2 secciones por grado). De los 21 profesores, solo hay tres del Área de Comunicación en el nivel de secundaria y quienes están laborando desde el 2013 hasta el 2015.

Sus pilares en el sistema educativo son: razón, religión y amabilidad. Ellos orientan su quehacer pedagógico y teniendo en cuenta como forjador educativo a su fundador Don Bosco. En efecto para la comunidad salesiana él es el modelo de docente.

En cuanto a la comunidad salesiana, ella fomenta la participación del nivel escolar mediante las distintas actividades deportivas y pastorales. De este modo, se promueve la integración de los alumnos como de los padres de familia.

Y con referente a los docentes, cada uno de ellos cuenta con una vasta y sólida formación educativa desde la perspectiva del carisma de Don Bosco. Ello con el fin de perfilar su quehacer pedagógico en beneficio evidentemente de los alumnos. Asimismo, las edades de las docentes entrevistadas fluctúan entre 35, 40 y 45 años, y tienen 10, 15 y 20 años en la docencia respectivamente: una con el grado de magister y laborando en el colegio, otra con haber alcanzado el segundo puesto en el VIII Concurso Juvenil de la editorial Santillana en el 2015 y la última enseñando en la universidad y en el colegio.

Sus opiniones son valiosas ya que nos permite aprender de ellas, es decir, primero, sus experiencias son el camino para investigar y, segundo, conocer su perspectiva sobre su labor con el Plan Lector o sea qué significado tiene para ellas su quehacer pedagógico en relación con el tratamiento de la lectura de las obras literarias propuestas para su institución. Así como lo afirma Stake (1998, como se cita en Gonzales, 2012):

Nos interesan tanto por lo que tienen de único como por lo que tienen de común. Pretendemos comprenderlos. Nos gustaría escuchar sus historias. Quizá tengamos nuestras reservas sobre algunas cosas que las personas (les llamaré actores) nos cuentan, del mismo modo que ellas pondrán en entredicho algunas de las cosas que digamos sobre ellas. Pero salimos a escena con el sincero interés por aprender cómo funcionan en sus afanes y en su entorno habitual, y con la voluntad de dejar de lado muchas presunciones mientras aprendemos. (p.67)

3.5 Delimitaciones

Nuestra investigación educativa está enfocada en determinar sobre el Plan de Lectura Literaria. Asimismo, desarrollar su contenido con el punto de vista de nuestros participantes en la presenta investigación y con los aportes teóricos por ejemplo de Jauss, Iser, Teresa Colomer y Jorge Eslava entre otros.

El tiempo estimado para determinar la presente problemática es de acuerdo con el desarrollo de nuestra tesis ya que por su flexibilidad nos permite reajustar su contenido según nuestro avance a la luz de los conocimientos que proporcionan las fuentes documentales y de nuestros participantes.

Nuestra área geográfica en donde se desarrolla nuestra investigación es Lima Metropolitana por el acceso que tiene el investigador para tratar con los docentes del colegio salesiano Rosenthal de la Puente.

3.6 Limitaciones

El tiempo con que disponíamos era apremiante. Por eso, no podíamos programar una cita previa con el director académico del colegio por el cruce de horarios de él con el nuestro; y cuando visitábamos al colegio evidentemente por nuestro horario no lo encontrábamos de modo que nos sugerían que retornemos en otro día.

También, debido a las actividades académicas propias de fin del año 2015 propició en el mes de diciembre, mes aún con asesoría de tesis, el cruce de presentación de documentos: exámenes para los alumnos del colegio en donde labora el investigador como de su revisión y los avances de la tesis del postgrado. Asimismo, los catedráticos estaban ocupados porque tenían que cumplir con la revisión de los exámenes como de la presentación de registros de cada universidad en donde laboraban. Por todo ello, resultó difícil contactarnos con ellos.

Finalmente, asistimos al colegio el 29 de diciembre del 2015 debido a que antes de esa fecha tanto las profesoras entrevistadas como el investigador estaban ajustados de tiempo propio de la clausura del año escolar. Y fue esa fecha con que ambos disponíamos de tiempo. Incluso para las entrevistadas ese día también fue ajetreado porque a cada una se le había asignado un rol para la organización de una celebración interna en el colegio

y otras tenían reunión con el coordinador académico. A pesar de ello, coordinando con las colegas se consiguió que ellas destinaran un tiempo prudencial para que se realice la entrevista con la mayor tranquilidad, silencio y concentración requerida en el ambiente.

3.7 Población y muestra

3.7.1 Población

El total de estudiantes entre primaria y secundaria suma 752 alumnos en el 2015 y cuyas edades fluctúan desde los 6 a 17 años. Además, provienen de diferentes estratos sociales ya sea de Magdalena y/o fuera de ella.

Tabla 1

Distribución de la población estudiantil salesiana 2015

	Grado	Sección	V	M	Subtotal
Total	11	22	580	172	752

Nota: Adaptado de las Nóminas de matrícula de la I.E. Rosenthal de la Puente.

3.7.2 Muestra

Tabla 2

Distribución de la muestra de estudiantes de primero a quinto grado de secundaria de la I.E. Rosenthal de la Puente

	Grado	Sección	V	M	Subtotal
Total	5	10	291	46	337

Nota: Adaptado de la Matrícula por periodo según grado 2004-20015" de la I.E. Rosenthal de la Puente.

3.8 Técnicas e instrumentos para la recolección de datos

3.8.1 *Técnicas*

Están relacionadas con el recojo de información y con la recolección de los datos cualitativos ya que las usaremos de acuerdo con nuestros objetivos. Ellas son:

Técnicas para el recojo de información. Tenemos lo siguiente:

La investigación bibliográfica. Para elaborar nuestro marco teórico, recurriremos a las fuentes de primera mano, el cual, según Eco (2004), consiste en una edición de carácter original sobre la obra. Esta información será en su forma física como virtual. Esta revisión del material nos proporciona información sistematizada para proceder con nuestra investigación. Por tanto, es de primera el contenido que se nos proporciona. Los instrumentos son las fichas bibliográficas y/o de resumen.

Técnicas para la recolección de los datos cualitativos. Para los fines de la investigación, consideramos las técnicas llamadas análisis de documentos, la observación y la entrevista como los instrumentos correspondientes en cada una de ellas.

Para tratar la teoría, recurrimos al análisis de documentos. Esta, según Espín (2002), se caracteriza porque permite otorgar sentido a la información y con ello interpretarlo; es con el fin, a consideración de Hernández et al. (2014), de hallar categorías, términos y conceptos para poder construir una interpretación y explicarlo. De este modo, nos imbuidos con nuestra investigación y sea un derrotero inicial sobre el Plan de Lectura Literaria.

Asimismo, usaremos los instrumentos vinculados con la observación ya que, como lo señala Hernández et al. (2014), coadyuva a que sea una reflexión constante para examinar los sucesos e interacciones de los procesos de modo que se comprenda e identifique los problemas. Con ello, nos permitirá analizar e interpretar nuestro tema de modo que tengamos una perspectiva oportuna para nuestra investigación.

Finalmente, usaremos una técnica que nos permita un diálogo más personalizado con nuestros participantes y ella es la entrevista. Se la usará con el fin de encontrar la información requerida para el asunto de la investigación y con ello tener el dato claro y de acuerdo a la exigencia académica (Encinas 1987). Esto permitirá ahondar sobre el tema de nuestra investigación con una especialista y en nuestro caso las docentes entrevistas que abordan el Plan Lector.

3.8.2 *Instrumentos*

Son el organizador gráfico, las anotaciones interpretativas y el cuestionario.

Instrumento relacionado con el análisis de documento. Está el organizador gráfico. Para Ontoria, Gómez y Molina (2006), el modelo mental consiste en una representación esquemática de ideas y construidas a partir de las experiencias. De acuerdo con Sambrano y Steiner (2000), el hombre representa sus conocimientos a través de esquemas o gráficas para mostrar sus procesos cognitivos con un fin comunicativo. En efecto, es un organizador gráfico como los mapas conceptuales, semánticos entre otros. En nuestro caso, son los gráficos (Rodríguez, Lorenzo y Herrera, 2005), las figuras y las matrices (Hernández, 2014).

Instrumentos relacionados con la observación. Son las anotaciones. Este instrumento permite que el investigador registre sus comentarios según la perspectiva de la tesis, así como sus consideraciones emocionales (Hernández et al., 2014).

Instrumento relacionado con la entrevista. Está el cuestionario. A fin de tener un vínculo cercano con los participantes para comprender sus perspectivas sobre la problemática, recurrimos a este instrumento. De acuerdo con Hernández et al. (2014), es un conjunto de preguntas relacionadas con una o más variables. Y siguiendo a este mismo

autor, se tiene que considerar que las preguntas estén de acuerdo con el problema de nuestra investigación.

3.9 Validez y confiabilidad del instrumento

El instrumento de nuestra investigación es el cuestionario de la entrevista a las profesoras del colegio salesiano Rosenthal de la Puente ubicada en Magdalena del Mar. Para ello, procedimos con el juicio de expertos: catedráticos con grado de magister o doctor de diferentes universidades o que laboran en el Colegio de Alto Rendimiento en el ámbito de la Literatura como de la Facultad de Educación de Lengua y Literatura.

Se envió a los catedráticos una carta (Anexo nº 1) en donde se les solicitó sus opiniones como sus sugerencias en vías de aprender en el proceso de la investigación. Asimismo, se adjuntó la matriz de consistencia, el instrumento de medición, la ficha de validación del instrumento y la matriz de especificaciones del instrumento.

Recurrimos a los docentes de Literatura ya que la dimensión de nuestra variable está en relación con la teoría literaria Estética de la Recepción. En efecto, nos recomendaron reajustar el título de la tesis que comprendía inicialmente dos teorías: una literaria y la otra proveniente de la teoría de la lectura porque resultaba más viable una para nuestros propósitos.

También, se recomendó que indagemos por la categoría intertextualidad a nivel escolar debido a que, según su perspectiva, consideran un procedimiento que usan los adolescentes entre sus pares o cuando participan en clase y que es fructífero en la literatura. Y en cuanto a nuestros indicadores que optemos por el verbo adecuado para que se ajuste con nuestras intenciones académicas.

En vista de las sugerencias dadas, procedimos a replantear el título de nuestra tesis, así como de nuestros objetivos generales y específicos.

En cuanto a los docentes de Lengua y Literatura, nos propusieron que cuatro preguntas se reajusten para que se relacionen con nuestros objetivos específicos de la teoría literaria elegida. De este modo, podamos replantear parte de nuestro cuestionario para evitar el sesgo. Además, que analicemos a través de una matriz, como propone Hernández et al. (2014), el documento oficial del Plan Lector del colegio para conocer la perspectiva de las profesoras sobre el tratamiento de la lectura literaria. Y en la medida posible cómo interactúan las docentes con sus alumnos y viceversa con los textos literarios en la hora del Plan Lector.

Además, de las 15 preguntas que se formularon porque comprendía dos teorías y solo optamos por una; se eliminaron 5; se reformularon tres; y quedaron seis de su versión original. Por eso, el resultado final consiste en nueve preguntas con que procedimos en la entrevista.

Con respecto a la validez y confiabilidad, en el rigor de la investigación cualitativa se considera a la credibilidad como “máxima de validez” según Saumure y Given (2008, como se cita en Hernández et al., 2014) y a la *dependencia* como una especie de “confiabilidad cualitativa” (Hernández et al, 2014).

Para Franklin y Ballau (2005, como se cita en Hernández et al., 2014) es un indicador de credibilidad; se presenta por caso cuando hay “Corroboración estructural: proceso mediante el cual varias partes de los datos (categorías, por ejemplo) se 'soportan conceptualmente' entre sí (mutuamente)” (p.456). Es decir, interrelación con el proceso de la investigación.

Según Hernández et al. (2014), considera, también, como rigor en la investigación a la *dependencia* cuando el investigador puede explicar con precisión los criterios con los cuales pudo seleccionar a los investigados (participantes) y el instrumento que usará para recoger información .Además, permite describir el rol que desempeña los

investigadores y el método durante el proceso y análisis de información *in situ*. En otras palabras, se refiere a la minuciosidad con que se plantea y ejecuta la investigación.

En vista de las opiniones de los jueces consultados, concluimos, por la validez de contenido y constructo, que hemos obtenido el 80 % para proceder con la aplicación de nuestro instrumento de investigación.

3.10 Plan de recolección y procesamiento de datos

El día 29 de diciembre del 2015 se realizó la entrevista semiestructurada (Hernández et al., 2014) a las tres profesoras de Comunicación (se las eligió porque se ajusta al contexto de la institución en el nivel secundaria) con la mayor tranquilidad, con el silencio y la concentración requerida en el ambiente y para la investigación. En ella, cada docente ofreció su perspectiva sobre los presupuestos teóricos en la elaboración de su plan lector y que Actis (2005) llama Plan de Lectura Literaria porque en la institución educativa seleccionada, como en la propuesta de Actis (2005), se trabaja solo con textos literarios.

En ese sentido, a entender de Flick (2004), mientras se realiza la entrevista se construye y reconstruye la teoría. Para tal fin, Polkinghorne (1991, como se cita en Hernández et al., 2014) opinan que los métodos cualitativos son propicios para indagar sobre cuál es el significado que otorgan las personas a sus debidas experiencias.

Dicha situación coadyuva a ahondar sobre la problemática, es decir, conocer sus propiedades o aspectos y con ello cumplir con el nivel de profundidad de la investigación (Gómez, 2012). Al respecto, en nuestra tesis empleamos el término dimensión en el caso que “Como se ha mencionado anteriormente, cuando tengamos conceptos teóricos que resumen o integran una multiplicidad de aspectos, debemos descomponerlo en las principales cualidades que los integran” (Batthyány y Cabrera, 2011, p.56). Es más,

procedemos debido a que las dimensiones forman parte de una variable compleja (Abreu, 2012).

Para entender las experiencias de las entrevistadas, primero para la recolección de los datos desde el enfoque cualitativo consideramos como unidad de análisis los significados (Hernández, 2014). Luego, para construir las categorías (categorización), que están en las dimensiones de nuestra investigación porque forman parte de nuestra variable, empleamos el tipo deductivo, como propone Rodríguez, Lorenzo y Herrera (2005), es decir, las categorías están *a priori* para que el investigador pueda adaptar y relacionar cada unidad de estudio a una categoría que ya existe.

Para ello, contamos con las dimensiones horizonte de expectativa, indeterminación, concreción e intertextualidad ya que son los aspectos medulares de los fundadores de la Estética de la Recepción propuestos por Jauss (s.f.) e Iser (1987). También, es desarrollado por Colomer (2005), Lluch (2004), Mendoza (2004) y a ser considerados en el cuestionario de la entrevista a las docentes.

Es decir, para procesar la información, realizamos la reducción de datos. De modo que, primero consideramos dos criterios (Rodríguez et al., 2005) para la separación de unidades de contenido: criterio temático y criterio gramatical.

Sobre el criterio temático (Rodríguez et al., 2005), el texto se analiza de acuerdo al tema a tratar. Y para ello, las categorías que se consideraron *a priori* también se las eligieron porque, según Staruss y Corbin (2002, como se cita en Gonzales, 2012), “El primer paso fue la selección, entendida como 'el proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones' ... para agruparlos en las categorías de análisis” (p. 74). Y sobre el criterio gramatical, se segmenta el texto en unidades básicas. Por ejemplo, la oración o el párrafo (Rodríguez et al., 2005).

De esta manera, realizamos la codificación selectiva (Hernández, 2014), es decir, analizamos desde la perspectiva de las entrevistadas el significado que tiene para ellas las preguntas del cuestionario como representación de las categorías planteadas a priori. Y para la codificación axial (Hernández, 2014), o sea, la relación entre las categorías empleamos los gráficos (Rodríguez et al., 2005) porque coadyuvan a encontrar la información subyacente o estructura profunda de las entrevistas. Por eso, usaremos el Atlas.ti 7.5.4.

Además, para disponer y agrupar los datos de nuestra investigación, usaremos las matrices (Hernández, 2014; Monje, 2011; Rodríguez et al., 2005). Luego, procedemos con la integración local (Valles, 1999), es decir, el analizar e interpretar está enfocado en el material reunido en una determinada sección de la investigación: la celda de la matriz. En efecto, ello es para comprender uno los datos provenientes del Plan Lector del Ministerio de Educación del Perú y otro del Plan Lector del colegio salesiano Rosenthal de la Puente. Y es para realizar un seguimiento sobre la relación entre lo que propone el Minedu y el colegio seleccionado porque se pueden encontrar similitudes y/o diferencias.

Si optamos, también, por analizar el Plan Lector del Minedu es para tenerlo como referente, mas no un estudio exhaustivo y se debe a que el colegio salesiano, como institución pública y a su vez privada, plasma las intenciones pedagógicas del ente rector en educación. Por ende, como se comprende, repercutirá en la institución educativa seleccionada.

Para iniciar con nuestro estudio, presentaremos primero a través de una matriz la correspondencia entre las categorías de la Estética de la Recepción y los elementos que conforman la estructura de las Normas para la organización y aplicación del Plan Lector en las Instituciones Educativas de Educación Básica Regular propuesto por el Minedu (2006).

Luego, otra matriz para la correspondencia entre las categorías de la Estética de la Recepción con lo dispuesto por el Proyecto del Plan Lector 2013 del Área de Comunicación a nivel secundaria del colegio salesiano Rosenthal de la Puente. De esta matriz, disgregaremos la categoría horizonte de expectativa en cuatro matrices ya que se asocia con ellas cada una de las cuatro preguntas de la entrevista. Y ello es con el fin de hallar opiniones comunes y diferentes entre las profesoras para sistematizar la información.

Con respecto a ello, cabe mencionar que las unidades de análisis proporcionadas por las profesoras y presentes en las matrices se segmentaron por el criterio gramatical (Rodríguez et al., 2005): frases, oraciones o párrafos. Para su identificación, señalamos a la profesora Px seguido del número de línea de la transcripción (Ly) dada por el Atlas.ti 7.5.4 y quedando conformada de la siguiente manera: (Profesora , línea) (Px , Ly) .

Asimismo, en algunas partes de las celdas de las matrices no hemos establecido la correspondencia entre algunas categorías de la Estética de la Recepción con las de la Norma del Plan Lector del Minedu (2006) y con el Proyecto del Plan Lector 2013 del colegio salesiano porque se presentó información insuficiente para determinar la relación.

Finalmente, presentaremos en el índice de figuras los gráficos usados con la ayuda del Atlas.ti 7.5.4 para presentar la información proporcionada por las profesoras con respecto a la categoría intertextualidad ya que, según Wainer (1992, como se cita en Rodríguez et al., 2005), permite encontrar las relaciones entre las categorías y enfocarnos en la estructura profunda.

Capítulo IV

Desarrollo de la investigación

4.1 Presentación de los resultados

No es de interés de la tesis presentar un análisis comparado de los planes nacionales de lectura en Iberoamérica. Sin embargo, consideramos oportuno hacer unas menciones, como introducción a los resultados, para entender el tratamiento de la literatura en el ámbito educativo. Luego, se procederá con lo hallado en el Plan Lector del Minedu, que también es una referencia mas no una investigación exhaustiva, y del Proyecto del Plan Lector 2013 del colegio seleccionado.

En Iberoamérica en el 2014, Álvarez (2014) afirma por ejemplo que hay tres países (Argentina, Chile y Ecuador) que plantean el abordaje de la literatura desde el marco conceptual de los planes nacionales de lectura.

En Argentina, la literatura en la escuela se entiende como una actividad pedagógica que causa placer en tanto sea individual como colectiva (Álvarez, 2014). En Chile, la literatura se comprende como el acto de leer que forma la estética como el desarrollo de la sensibilidad (Álvarez, 2014). Y finalmente, en Ecuador, desde el punto de vista de Bourdieu (s.f., como se cita en Álvarez,2014), la literatura es un proceso en donde se internaliza las competencias literarias para que se pueda tratar de manera específica la obra. Desde este contexto, se inicia la planificación e implementación del Plan Lector.

En caso contrario, es decir, el no considerar el marco conceptual del Plan Lector, se incurriría en la desorientación para cumplir con sus objetivos. Así lo afirma Isaza y Sánchez (2007): un error constante en los Planes Nacionales de Lectura es pensar que

solo se formulan objetivos y su financiamiento e implementarlo. Por eso, es importante plantear el marco conceptual para tratar la literatura en la escuela.

Con referente a nuestro estudio, en la presente matriz (Hernández et. al., 2014; Rodríguez et al., 2005), se presenta la correspondencia entre las dimensiones de nuestra variable, expresadas en categorías (horizonte de expectativa, indeterminación, concreción e intertextualidad), con la estructura de las Normas para la organización y aplicación del Plan Lector en las Instituciones Educativas de Educación Básica Regular (2006).

La siguiente matriz es una sola. Sin embargo, por disposición del espacio en la hoja de *Word* se ha tenido que fragmentarla en diferentes páginas.

Tabla 3

Matriz de correspondencia entre la estética de la recepción y las Normas complementarias para la organización y aplicación del Plan Lector en las Instituciones Educativas de Educación Básica Regular (2006): horizonte de expectativa

Estética de la Recepción	Normas complementarias para la organización y aplicación del Plan Lector en las Instituciones Educativas de Educación Básica Regular (2006)			
	Objetivos	Disposiciones generales	Disposiciones específicas	Disposiciones complementarias
Horizonte de expectativa	Información insuficiente para determinar la relación	<p>“Corresponde a cada Institución Educativa definir los títulos del plan lector en función ... de los intereses y necesidades ... de los estudiantes sobre la base del diagnóstico institucional” (Minedu,2006).</p> <p>“El Plan Lector comprende ... textos literarios ... etc” (Minedu,2006).</p>	<p>“Los títulos seleccionados para cada grado tendrán como referentes los temas transversales y los valores que la Institución Educativa haya previsto ... poniendo énfasis en los autores propios de la comunidad, la región y el país” (Minedu,2006).</p>	<p>“El Plan Lector puede ser adecuado o modificado ... según los intereses de los estudiantes y las exigencias del entorno” (Minedu,2006).</p>

Nota: Adoptado de las “Normas complementarias para la organización y aplicación del Plan Lector en las Instituciones Educativas de Educación Básica Regular”, por el Ministerio de Educación [Minedu], 2006. <https://www.minedu.gob.pe/normatividad/directivas/DirNormasPlanLector.php>

Tabla 4

Matriz de correspondencia entre la estética de la recepción y las Normas complementarias para la organización y aplicación del Plan Lector en las Instituciones Educativas de Educación Básica Regular (2006): indeterminación y concreción

Estética de la Recepción	Normas complementarias para la organización y aplicación del Plan Lector en las Instituciones Educativas de Educación Básica Regular			
	Objetivos	Disposiciones generales	Disposiciones específicas	Disposiciones complementarias
Indeterminación	<p>“Promover la ejecución de acciones para desarrollar la capacidad de leer” (Minedu,2006).</p> <p>“Impulsar el desarrollo de las capacidades comunicativas” (Minedu,2006).</p>	<p>Información insuficiente para determinar la relación</p>	<p>“El Plan Lector es la estrategia básica para desarrollar la capacidad de leer y el hábito lector ... [para] mejorar los niveles de comprensión lectora” (Minedu,2006).</p>	<p>Información insuficiente para determinar la relación</p>
Concreción	<p>“Incentivar ... en una cruzada por fomento y afianzamiento de la</p>	<p>“El Plan Lector ... [busca] promover, organizar y orientar la práctica de la lectura en ... [la]Educación Básica Regular” (Minedu,2006).</p>	<p>“El Plan Lector comprenderá una relación de 12 títulos para cada grado, que los estudiantes</p>	<p>Información insuficiente para determinar la relación</p>

	práctica de la lectura” (Minedu,2006).	“Consiste en la selección de 12 títulos que estudiantes ... deben leer durante el año, a razón de uno por mes” (Minedu,2006).	leerán uno por mes, según una secuencia previamente convenida” (Minedu,2006).	
--	---	---	--	--

Tabla 5

Matriz de correspondencia entre la estética de la recepción y las Normas complementarias para la organización y aplicación del Plan Lector

en las Instituciones Educativas de Educación Básica Regular (2006): intertextualidad

Estética de la Recepción	Normas complementarias para la organización y aplicación del Plan Lector en las Instituciones Educativas de Educación Básica Regular			
	Objetivos	Disposiciones generales	Disposiciones específicas	Disposiciones complementarias
Intertextualidad	Información insuficiente para determinar la relación	Información insuficiente para determinar la relación	De las estrategias de ejecución: “En lo posible, el contenido de los libros leídos debe ser vinculado con los contenidos desarrollados en las áreas curriculares” (Minedu,2006).	Información insuficiente para determinar la relación

En cuanto al Plan Lector del Minedu (2006) y de acuerdo a las dimensiones de nuestra variable, interpretamos a través de la matriz lo siguiente:

Primero, como introducción, ya que no es parte del estudio de la tesis, pero sí como referente para comprender el abordaje de la literatura en el Plan Lector, la omisión de un marco conceptual para enfocar literariamente la interacción entre lector y su obra literaria en el Plan Lector del Minedu (2006).

Segundo, con respecto a la dimensión horizonte de expectativa, las Normas de Plan Lector del Minedu (2006) enfatiza que la selección de obras literarias se realiza de acuerdo a los intereses lectores de los alumnos de secundaria y el cual está en concordancia con Benda (2006). Asimismo, considerar los temas transversales porque ello, también, influye en la formación del compromiso lector del alumno.

Es rescatable, además, el promover la literatura peruana ya que, a nuestro entender, propicia los intereses lectores a través de la concientización de las problemáticas presentes en nuestro país e historia. De esta manera, se construye su identidad con su nación. Asimismo, se fortalece el aspecto emocional en nuestros alumnos.

Sin embargo, resulta de nuestra atención que el Minedu en su Plan Lector (2006) se formule que la selección de obras literarias sea según los valores previstos por la institución educativa. Por eso, si el colegio propone la honestidad y seleccione *La Ciudad y los Perros*, nos preguntamos: ¿sus personajes son honrados?

Tercero, con respecto a la dimensión indeterminación, es decir, los espacios vacíos (Sánchez, 2007) presentes en el texto literario exige la participación de su lector como Iser (1987) asevera: el lector forma parte del texto y por eso está representado en él. Con ello, se refiere a las competencias literarias del lector para interactuar con su texto literario. En ese sentido, relacionamos la literatura con la educación y está representada en su Plan Lector

(2006), o sea, transponer, trasladar, categorías literarias en la lectura de textos literarios en el aula.

Cabe mencionar que con indeterminación nos referimos a que la obra presenta vacíos o huecos en su relato, es decir, la historia está incompleta para que sea llenado, completado, y dotado de sentido por su lector (Sánchez, 2007). Para eso, el texto requiere de las competencias literarias del lector para que interactúe con su texto literario. Por ende, asociamos, mas no lo definimos como tal, indeterminación con competencias literarias o las características que ella implica.

Al retomar nuestro tema, mencionamos que la indeterminación, que exige la intervención de su lector mediante sus competencias literarias, en la propuesta del Minedu (2006) se refiere en sus objetivos a las capacidades comunicativas desarrolladas en clase. Y ello con un fin de mejorar la comprensión de lectura. En efecto, esta dimensión se reitera en el Plan Lector del Minedu.

No obstante, está en su propuesta el desarrollo del hábito lector (Minedu, 2006). Por ende, esta visión ¿permitiría desarrollar las capacidades literarias de los alumnos exigidas por el texto literario porque está indeterminado? Con respecto a ello, Gonzales (2012) asevera que está presente en el Plan Lector del Minedu entender la lectura como transferencia de información con su planteamiento hábito lector.

Contrario a ello y en concordancia con los intereses lectores, en nuestro caso por la literatura y dicho término asociado con el horizonte de expectativa, tenemos la perspectiva del compromiso lector (Cano, 2009). Con él, Guthrie et. al. (1997, como se cita en Cano, 2009), se refiere al acto de leer frecuentemente y ello por diferentes razones. De esta manera, busca comprender el texto según el contexto en que se desarrolla su contenido. Por supuesto, Guthrie et al. (1997, como se cita en Cano, 2009) se refiere con buscar comprender el texto

para que el lector goce lo que lee, confía en sus propias competencias lectoras y a ampliar su horizonte cultural investigando nuevos temas de su interés.

Con compromiso lector, se podría enfocar adecuadamente la lectura en la propuesta del Minedu (2006) de modo que su implementación favorecería a cultivar el horizonte de expectativa y las capacidades literarias de los alumnos exigidas por la indeterminación. Para eso, se requeriría una futura investigación para ahondar en este aspecto.

Cuarto, con respecto a concreción, Selden et al. (2001) manifiestan que se crea posibilidades a raíz de los recuerdos que se tiene sobre los hechos y personajes. Todo ello, se cambia mientras se avanza en la lectura. Es decir, es una habilidad del lector para participar con el texto literario.

Si la indeterminación es asociada con la competencia literaria del lector, entonces, ella se manifiesta mediante la concreción e intertextualidad (Cruz, 2010b). En otras palabras, es el cómo leer textos literarios. En ese sentido y con respecto a la concreción, esta se enfatiza en el Plan Lector del Minedu (2006) cuando se refiere con practicar la lectura.

Pero, esta praxis llamada concreción se ejerce, como cita Minedu (2006), ¿con 12 títulos seleccionados leyendo uno por mes? ¿Con la cantidad de obras dispuestas, el alumno podrá practicar adecuadamente la lectura de obras literarias? ¿O es el compromiso lector que coadyuva a la comprensión del texto literario? ¿Cómo cultivar el compromiso lector?

Consideramos que el Minedu promocióne e implemente estrategias pedagógicas desde el compromiso lector para que el estudiante participe activamente con su texto literario. Además, cada colegio dispone, según el contexto social y afectivo del alumno, las obras literarias para la formación del lector literario.

Quinto, con respecto a la intertextualidad, ella se entiende como el vínculo de un texto con otro(s) (González, 2003; Lluch, 2004) a través, por ejemplo, de una temática en común que permite formar una especie de red de obras (Actis, 2005).

Así se afirma que la obra seleccionada mantenga relaciones con diferentes áreas curriculares como sugiere el Plan Lector del Minedu (2006). Y ello coadyuvaría a que el alumno sea más consciente de la relevancia pedagógica y literaria de la obra seleccionada. Cabe mencionar que esta propuesta no es enfatizada por el Minedu (2006) en su Plan Lector.

Finalmente, no hemos establecido en la celda la correspondencia entre las categorías de la Estética de la Recepción con las de la Norma del Plan Lector del Minedu (2006) debido a que se presentó información insuficiente para determinar la relación.

A continuación, presentamos el Proyecto del Plan Lector 2015 del colegio salesiano Rosenthal de la Puente a través de una matriz y analizada como se procedió con el Plan Lector del Minedu.

Tabla 6

Matriz para establecer la vinculación entre las categorías Estética de la Recepción y el Proyecto del Plan Lector 2013 del colegio salesiano Rosenthal de la Puente: horizonte de expectativa

Estética de la Recepción	Proyecto del Plan Lector 2013					
	Área: Comunicación					
Nivel: Secundaria						
	Justificación	Objetivo general	Objetivos específicos	Estrategia metodológica	Obras narrativas: Literatura juvenil	Indicador de evaluación
Horizonte de expectativa	Información insuficiente para determinar la relación	Información insuficiente para determinar la relación	Información insuficiente para determinar la relación	<ul style="list-style-type: none"> • “Promover el interés, el gusto y la necesidad por la lectura” (Área de Comunicación,2013). • “Despertar el interés por los libros” (Área de Comunicación,2013). 	<ul style="list-style-type: none"> • Número total de novelas: 20 (14 extranjeras y 6 peruanas). • Solo 1 ensayo de autor foráneo. • Corpus de mitos griegos: 1 • Corpus de cuentos peruanos: 1 	Información insuficiente para determinar la relación

Nota: Adoptado del Proyecto del Plan Lector 2013 del colegio salesiano Rosenthal de la Puente. Lima, Perú.

Tabla 7

Matriz para establecer la vinculación entre las categorías Estética de la Recepción y el Proyecto del Plan Lector 2013 del colegio salesiano Rosenthal de la Puente: indeterminación

Estética de la Recepción	Proyecto del Plan Lector 2013					
	Área: Comunicación					
	Nivel: Secundaria					
	Justificación	Objetivo general	Objetivos específicos	Estrategia metodológica	Obras narrativas: Literatura juvenil	Indicador de evaluación
Indeterminación	<ul style="list-style-type: none"> • “El Proyecto Plan Lector constituye ... la lectura ... como herramienta básica en el aprendizaje” (Área de Comunicación,2013). • “En la actual sociedad de la comunicación ... la lectura comprensiva tiene un papel clave para convertir la información en 	<ul style="list-style-type: none"> • “Fomentar el hábito lector desde todas las áreas” (Área de Comunicación ,2013). • “Fomentar el hábito lector y ... desarrollar la 	<ul style="list-style-type: none"> • “Desarrollar la capacidad de leer con una velocidad y comprensión adecuadas” (Área de Comunicación,2013). 	<ul style="list-style-type: none"> • Información insuficiente para determinar la relación 	<ul style="list-style-type: none"> • Información insuficiente para determinar la relación 	<ul style="list-style-type: none"> • “Desarrolla su capacidad lectora a través de la comprensión de diferentes textos narrativos” (Área de Comunicación,2013).

	<p>conocimiento” (Área de Comunicación,2013).</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Dada la trascendencia de la lectura la ... consolidación del hábito lector debe ser un objetivo prioritario de nuestra institución” (Área de Comunicación,2013). 	<p>comprensión lectora de modo más armónico y eficaz posible” (Área de Comunicación ,2013).</p>				
--	---	---	--	--	--	--

Primero, en la mayoría de las categorías del Proyecto del Plan Lector 2013. Área: Comunicación del nivel secundaria, se presenta la ausencia de la dimensión horizonte de expectativa para fundamentar cómo se cultiva entre los alumnos los intereses lectores (Benda, 2006) y su compromiso lector (Cano, 2009). A pesar de ello, en la entrevista, las docentes manifestaron que sus estudiantes leen narrativa juvenil porque representan sus vivencias. Por ello, la selección de las obras narrativas de este tipo y presente en su documento. Al respecto, la mayoría de narrativa juvenil es foránea y relativa la literatura peruana. Cabe mencionar que únicamente en sus objetivos específicos, mas no en su objetivo general ni en su justificación, se propone incentivar el interés lector del estudiante.

Consideramos que se puede plantear el horizonte de expectativa en el Proyecto del Plan Lector de la institución ya que coadyuvaría a implementar más aún su concepción de teoría literaria y la selección de obras literarias. Además, permitiría realizar un análisis comparativo entre las promociones de los estudiantes y fortalecer aquellos intereses lectores para promover más su compromiso lector.

Segundo, la comprensión lectora se presenta con énfasis en las categorías que propone el Proyecto del Plan Lector del colegio seleccionado. Además, con esta denominación, Sánchez (2007) se refiere a las destrezas del lector para que adquiera niveles en su lectura, y con ella comprendamos, a nuestro juicio, textos no literarios y literarios. Con respecto a esto último, y para tratar la literatura en la escuela, tenemos a la indeterminación (Iser, 1987) o sea la obra presenta vacíos o huecos en su relato, es decir, es una historia incompleta, y nos preguntamos ¿para qué? Para que sean completados y dotados de sentido por su lector. Para eso, el texto exige y requiere de las competencias literarias del lector para que, de esa manera, los docentes conscientes de los rasgos que deba poseer su alumno propicien la interacción entre lector y su texto literario. Por ende, asociamos indeterminación con competencias literarias.

En ese sentido, el Plan Lector del colegio salesiano no apuntala sobre el abordaje de la lectura literaria en su propuesta a pesar que se ha seleccionado novelas para ser leídas por sus alumnos en secundaria. Asimismo, tiene como prioridad el hábito lector cuya referencia es la lectura como transferencia de información, es decir, se lee (respuesta) porque hay estrategias (causa) para promover el hábito lector como propone el conductismo (Gonzales, 2012). En efecto, ello está ajeno a la lectura de textos literarios porque la literatura representa, como afirma Mario Vargas Llosa, la experiencia vivida, es decir, la vida (Forgues, 2009).

Tercero, en el Plan Lector del colegio se presenta, también, la ausencia en su mayoría de la dimensión concreción. Esta es entendida como la creación de expectativas del lector generadas por el recuerdo de los sucesos de la historia mientras está leyendo y que en la medida que avanza cambiará sus expectativas por otras nuevas (Selden et al., 2001). Por ende, es una destreza del lector porque puede construir estrategias para comprender la historia del relato.

Sin embargo, lo descrito no se ajusta en el Plan Lector del colegio ya que se presenta con menor frecuencia en las estrategias de las docentes. Por ende, amerita replantearlo para que se viabilice más la participación del lector con su texto.

Cuarto, está ausente totalmente la dimensión intertextualidad en el Plan Lector del colegio. En efecto, ello no facilitaría la construcción del aprendizaje significativo del alumno. A pesar de ello, en la entrevista, las profesoras manifestaron que a través del reconocimiento del estilo del autor en sus diferentes obras se puede viabilizar la intertextualidad. Cabe mencionar que dicha competencia lectora se manifestó con la ayuda del Atlas.ti .

A consideración de las entrevistadas, la intertextualidad es factible debido a que ampliarían el panorama literario del alumno para entender su texto y construir sus criterios para considerar a una obra como literatura. Asimismo, consideramos que se reformule su Plan Lector ya que contribuiría a implementar el corpus de textos literarios y fundamentar su canon literario escolar.

Finalmente, los datos proporcionados en el documento llamado Proyecto de Plan Lector 2015 del Área de Comunicación en el nivel secundaria presentan información insuficiente para determinar la relación entre las categorías de la Estética de la Recepción con las que propone el documento en mención.

A continuación, presentaremos la matriz sobre el horizonte de expectativa y las respuestas de las profesoras ya que compararemos datos que nos permitan esclarecer sobre nuestra investigación y dar sentido a las ideas de las entrevistadas.

Sobre la matriz o tablas de doble entrada de acuerdo con Miles y Huberman (1990, como se cita en Rodríguez et al., 2005), en sus celdas “Así se pueden citar distintos tipos de procedimiento ... se aloja una breve información verbal de acuerdo con los aspectos específicos por filas y columnas” (p.146).

Matriz sobre el horizonte de expectativa y las respuestas de las profesoras

En las siguientes matrices, se presentan las ideas que tienen en común las docentes entrevistadas sobre las preguntas 1, 2, 3, 4 y cada una de estas corresponden a la categoría horizonte de expectativa. Asimismo, se presentarán otras matrices con sus respectivas preguntas correspondientes a las categorías como indeterminación y concreción. Con respecto a la categoría intertextualidad, se la analizará a través de un gráfico con el apoyo del Atlas.ti 7.5.4.

Tabla 9

Matriz sobre la pregunta 1 y la respuesta de las profesoras

Pregunta 1 Profesoras	¿Cuál es la temática que interesa a sus alumnos para leer textos narrativos?
Profesora 1	<p>“Contemporáneo” (P1, L2), (P3, L8). “Realista” (P1, L3), (P3, L4). “Situaciones del día a día” (P2, L2). “Reflexiva” (P1, L6), (P3, L7). “Vivencial” (P1, L7).</p>
Profesora 2	
Profesora 3	

Como se menciona, las docentes están de acuerdo que sus alumnos prefieren leer textos narrativos porque su temática es de carácter actual, realista, que incite a la meditación y que represente cómo es la vida.

En efecto, a pesar que los adolescentes transitan por un carácter voluble (Horrocks, 2001) propio de su desarrollo psicológico, en el colegio se inclinan por ser más conscientes de

su proceso (Horrocks, 2001) como de su entorno (Horrocks, 2001) y a forjarlo a través de la narración. Y encontrar en ella un modelo de personalidad motivado tal vez por su afán idealista (Horrocks, 2001). Por ende, prefieren estos rasgos presentes en la literatura. Como tal, es propicio para cultivar sus intereses lectores y su compromiso lector con las competencias requeridas para que pueda comprender un texto literario, es decir, a interactuar con él.

A continuación, presentamos la matriz sobre la pregunta 2 y la respuesta de las profesoras.

Tabla 10

Matriz sobre la pregunta 2 y la respuesta de las profesoras a favor de las obras literarias

Pregunta 2 Profesoras	¿Los alumnos de su institución educativa tienen interés por la lectura de obras literarias (narrativas)? ¿Por qué?
Profesora 1	“Sí ... [por el] contexto realista de la institución y del alumnado” (P1, L15-16).
Profesora 3	“Las narraciones... porque tienen problemas actuales que pasan y sienten los jóvenes ... en la escuela u hogar” (P3, L13-14).

Tabla 11

Matriz sobre la pregunta 2 y la respuesta de las profesoras en contra de las obras literarias

Pregunta 2 Profesoras	¿Los alumnos de su institución educativa tienen interés por la lectura de obras literarias (narrativas)? ¿Por qué?
Profesora 2	“Sí ... a veces me ha pasado que ... no todas las obras seleccionadas les agrada. Como en el caso del Quijote. El vocabulario les parecería tedioso ... y difícil” (P2, L10).
Profesora 3	“Tienen metido en su cabeza que la lectura es aburrida [porque] los clásicos ... están escritos en castellano antiguo” (P3, L16-19).

Con respecto a la Matriz sobre la pregunta 2 y la respuesta de las profesoras a favor de las obras literarias, la mayoría está de acuerdo que sí tienen interés por la lectura de textos narrativos porque muestran los problemas de los adolescentes dentro y, posiblemente, fuera del colegio. También, sería un motivo para que se proponga textos narrativos cuyo escenario sea el colegio. Ello con el fin de presentar las dificultades afectivas y sociales por las cuales atraviesa el adolescente de manera similar a su institución educativa. Para ello, sugerimos la obra *La mala nota* (2008b) de Jorge Eslava.

Por otra parte, con la Matriz sobre la pregunta 2 y la respuesta de las profesoras en contra de las obras literarias, las docentes manifiestan que presentaron problemas con las obras clásicas

ya que su lenguaje corresponde al castellano del s. XV. Por eso, los alumnos, a entender de las entrevistadas, estiman que sus lecturas son tediosas.

En este sentido, Navarro (2007) con respecto a los estudiantes y su lectura considera que “Es necesario preguntarnos cuáles serían sus razones para asumir las dificultades del acto de leer como desafíos, para inventar nuevas soluciones para viejos problemas, para arriesgarse a usar nuevas estrategias; incluso, preguntarnos qué razones tendrían para leerse a sí mismos e interactuar con su yo” (p.18). Afirmación como sugerencia ante la dificultad de las docentes.

En cuanto a nosotros, proponemos la lectura de Don Quijote de la Mancha en su versión comic²⁸ y cuyo lenguaje es una adaptación para que sea comprensible para los escolares. Esto es importante dado que coadyuvaría para que el alumno no conciba a priori o a posteriori por el comentario de sus compañeros que su lectura es tediosa y farragosa. Por el contrario, sería un acercamiento didáctico para promover y cultivar los intereses lectores y el compromiso lector del alumno por uno de los clásicos de la literatura. Asimismo, proponer juegos didácticos con la lectura de Don Quijote de la Mancha²⁹.

A continuación, presentamos la matriz sobre la pregunta 3 y la respuesta de las profesoras.

²⁸ Se puede descargar la obra clásica en <https://es.scribd.com/doc/310126047/Don-Quijote-de-La-Mancha-Version-Comic-de-TVE-JPR-LitArt>

²⁹ Se propone recursos didácticos sobre la obra del Quijote: <https://www.educaciontrespuntocero.com/recursos/recursos-el-quijote/>

Tabla 12

Matriz sobre la pregunta 3 y la respuesta de las profesoras

Pregunta 3 Profesoras	Menciona las características de la narrativa de la literatura juvenil que podría interesar a sus alumnos la lectura de textos narrativos
Profesora 1	“Sería ... a la edad de los jóvenes” (P1, L22-23).
Profesora 2	“Serían ... temas actuales que van ligados a situaciones de ellos” (P2, L17-18).
Profesora 3	“Propondría que ... deben responder a los gustos de los alumnos” (P3, L27-28).

Con respecto a la matriz anterior, por unanimidad las docentes están de acuerdo que la narrativa de carácter juvenil tiene como protagonista al estudiante de secundaria. En este sentido, ellas concuerdan con Colomer (1998) quien propone que es el texto se ajuste a su destinatario adolescente desde el punto de vista educativo y literario.

Evidentemente, al optar por obras que conciten el interés del alumnado estaremos formando los lectores literarios según afirma Cassany (1996, como se cita en Actis, 2002): “La lectura por placer significa, en primer lugar, buscar textos que interesen a los alumnos y que hablen de sus problemas. Significa fomentar la literatura infantil y juvenil” (p.25). Y cultivar de esta manera favorece para que ellos encuentren sentido a la literatura.

A continuación, presentamos la matriz sobre la pregunta 4 y la respuesta de las profesoras.

Tabla 13

Matriz sobre la pregunta 4 y la respuesta de las profesoras

Pregunta 4 Profesoras	Señale los criterios para seleccionar obras literarias (novelas o cuentos) en la formación del lector adolescente.
Profesora 1	“Capta la atención del lector y lo motiva a seguir leyendo” (P1, L39).
Profesora 3	“Que la historia enganche a los lectores” (P3, L38-39).

De la Matriz sobre la pregunta 4 y la respuesta de las profesoras, comprendemos que para la mayoría de las docentes el relato del texto literario incentiva el compromiso lector del alumno y a formar su horizonte de expectativa porque, como se infiere de sus afirmaciones, la estructura de la narración es consistente y trepidante. Por ende, es persuasivo para el lector.

A nivel de la estructura de la narración (Lluch, 2004), propicia que los estudiantes estén permanentemente leyendo porque por ejemplo la narración trata de aventuras de iniciación del personaje (Lluch, 2004) como el héroe que enfrenta su primer obstáculo para acceder a su travesía. Y como tal el lector mientras está leyendo reconoce cómo se organiza el texto.

La otra se debe por la presencia de las técnicas de identificación que permite que el adolescente se encandile con la narración (Lluch, 2005). Por ejemplo, los personajes son contruidos de manera similar a su lector ya que tienen la misma edad y costumbres. Además, el narrador como los personajes comparten la misma cosmovisión de su lector (Lluch, 2005).

Al respecto, Aristóteles (s.f., como se cita en Lluch, 2005) afirma: “O cuando habla del placer en las cosas propias y explica que todo lo que es similar a un individuo y a su congénere es totalmente agradable a ese individuo al mismo tiempo el grado más alto de este sentimiento es aquel que cada uno experimenta por lo que hace a sí mismo” (p.151). En efecto, Actis (2002), Colomer(1998) y Lluch (2005) concuerdan que el lector es relevante para comprender el fenómeno de la literatura juvenil y para considerarlo en la elaboración del Plan de Lectura Literaria ya que si el docente no considera el horizonte de expectativa de sus alumnos y los procesos de comprensión de textos literarios teniendo en cuenta en su Plan Lector las dimensiones como la indeterminación , la concreción y la intertextualidad se desdibuja la interacción entre el lector y su obra.

A continuación, presentamos la matriz sobre la pregunta 5 y la respuesta de las profesoras. Cabe mencionar que la pregunta 5 corresponde a la categoría indeterminación.

Hemos considerado mostrar la tabla 14 en la siguiente hoja para que se visualice de manera completa. De esta forma, tenemos el panorama que nos permite realizar comparaciones sin mayores dificultades en el momento de su lectura. Si en caso hubiera sido una tabla de mayores dimensiones, optaríamos por fragmentarla.

Tabla 14

Matriz sobre la pregunta 5 y la respuesta de las profesoras

Pregunta 5 Profesoras	¿Cuáles son las características del lector literario competente?
Profesora 1	“Él analiza los contenidos de la obra literaria” (P1, L44-45). “Él opina acerca de la obra leída” (P1, L 51-52).
Profesora 2	“Analiza la obra literaria” (P2, L 33). “Realiza una opinión coherente de los personajes y hechos suscitados en la obra” (P2, L 38-39).
Profesora 3	“Comprensión, pensamiento crítico y creativo” (P3, L 46-47).

Las docentes en su totalidad están de acuerdo que la competencia literaria de sus alumnos consiste en analizar y argumentar sobre su texto literario. En efecto, a entender de Mendoza (2004), consideramos que es factible ya que analizar implica anticipar y generar expectativas sobre la obra literaria. Asimismo, el lector procede con comprender el texto y luego para concluir su proceso realiza su interpretación a través de la argumentación. De proceder de esta manera, las docentes cultivarían las competencias literarias de sus alumnos, es decir, ellas pueden contribuir en la formación del lector literario como lo denomina Colomer (1998).

Sin embargo, causa inquietud cuando las mismas docentes en sus discursos manifiestan términos de su concepción que no se ajustan al proceder de la formación del lector literario como se aprecia en la siguiente matriz:

Tabla 15

Matriz sobre la pregunta 5 y la respuesta de las profesoras que no se ajustan a la formación del lector literario

Pregunta 5 Profesoras	¿Cuáles son las características del lector literario competente?
Profesora 1	“Valora el mensaje de la obra literaria” (P1, L 44).
Profesora 2	“Él comprende el mensaje” (P2, L 33-34).
Profesora 3	“Reconoce y aplica la enseñanza o la moraleja que dejan las obras” (P3, L50-51).

El discurso de las profesoras evidencia por una parte conocimiento sobre la competencia literaria del lector o los rasgos que ella implica; y por otra en su perspectiva consideran que la obra literaria tiene mensaje cuyo término dista de nuestro estudio basado en la Estética de la Recepción.

A entender de Eslava (2011b) es una problemática que se presenta: “Mientras los maestros de escuela se empeñan en coger el rábano por las hojas: ... [, es decir, están] obsesionados por el bendito mensaje y machacones de los consabidos cuestionarios que buscan respuestas previsibles” (pp.6-7). De esta forma, se desdibuja su proceder pedagógico para plantear la participación del lector con su obra literaria.

Bajo esta perspectiva, no es favorable concebir que la literatura es moraleja debido a que las novelas que proponen en su Plan Lector no están encauzadas por ese camino. Por el contrario, ellas representan cómo es la vida (Forgues, 2009), entender la vida (Vargas Llosa, 2010), y la condición humana (Lluch, 2012). Por esto mismo, es imprescindible en la educación según Vargas Llosa (2001).

Consideramos que las docentes tienen presente las características del lector literario competente que esperan lograr en sus estudiantes. Asimismo, constatamos que las profesoras hasta el momento por sus respuestas dadas apuntalan a la Estética de la Recepción y que pueden encauzar de manera oportuna su labor pedagógica.

A continuación, presentamos la matriz sobre la pregunta 6 y la respuesta de las profesoras. Cabe mencionar que las preguntas 6 y 7 corresponden a la categoría concreción.

Tabla 16

Matriz sobre la pregunta 6 y la respuesta de las profesoras

Pregunta 6 Profesoras	¿Cuáles son las fases del proceso de lectura que considera en el quehacer pedagógico para fomentar la lectura literaria en sus alumnos?
Profesora 1	“La interacción entre el lector y la obra literaria ... para que pueda encontrar el placer en la lectura” (P1, L59-60; P1 L64-65).
Profesora 2	“Relacionar un hecho ... con otros” (P2, L48).
Profesora 3	“Es...dialogar previamente con ellos sobre la temática que va a presentar la obra” (P3, L59-60).

La categoría concreción manifestada en la pregunta 6 consiste en los procesos de la lectura literaria. Dicho de otro modo, es la interacción que se produce cuando el lector participa con su texto literario y el cual es compartido por las profesoras 1, 2 y 3. Aunque la profesora 1 menciona de manera general el proceso de la lectura literaria. En cambio, su colega (la profesora 2) está próximo en conceptualizar y precisar la fase de precomprensión (Mendoza, 2004): las expectativas. Asimismo, la profesora 3 propone como estrategia antes de la lectura inmiscuir a sus alumnos con su obra a través del diálogo previo sobre el asunto como manifiesta Mendoza (2004).

Está en consideración nuestra asumir que las concepciones pedagógicas de las profesoras para abordar el texto literario todavía apuntalan a la Estética de la Recepción. Por eso, se requeriría confirmar esta suposición con el ingreso al aula para determinar si ellas dominan el ejercicio de sus metodologías pedagógicas o es solo un esbozo o ausencia de ello sobre la Estética de la Recepción o tienen una propuesta innovadora por conocerse y sistematizarse.

A continuación, presentamos la matriz sobre la pregunta 7 correspondiente, también, a la categoría concreción.

Tabla 17

Matriz sobre la pregunta 7 y la respuesta de las profesoras

Pregunta 7 Profesoras	Mencione los procesos para construir la historia del relato.
Profesora 1	“Seguir la pista del escritor para que continúe con la lógica de la historia” (P1, L71-73).
Profesora 2	“Se concentra en el objetivo que persigue el personaje principal” (P2, L 55-56).
Profesora 3	“Encontrar la coherencia de la historia” (P3, L64-65).

Para entender las opiniones de las profesoras, tendremos en cuenta las propuestas de Colomer (1998), Lluch (2004) y Mendoza (2004) sobre el lector literario ya que sus planteamientos sobre las habilidades de lectura para comprender un texto literario dilucidarán las inquietudes que se presenten en la investigación.

Por unanimidad, las profesoras están de acuerdo que el lector analiza el relato para construir la historia de la obra. Por eso, primero la profesora 1 menciona que el lector está atento para encontrar un indicio dejado por el narrador para proseguir con la historia. En efecto, de esa manera llenará los huecos presentes en la obra (Iser, 1987).

Su propuesta está en lo que Corcan y Evans (1987, como se cita en Colomer, 1998) llama previsión y retrospección, es decir, mientras se lee la obra, el lector construye sus hipótesis sobre la narración o medita sobre su contenido. Con respecto a ello, la opinión de la profesora 1 apuntala a la fase de precomprensión: expectativa y a la fase de comprensión: explicitación (Mendoza, 2004) que permiten generar el sentido de la obra.

Por otra parte, la opinión de la profesora 2 como de la profesora 1 apuntalan a que el lector, también, hace uso de sus competencias literarias porque la obra con sus espacios vacíos, es decir, indeterminación así lo exige. Por eso, la opinión de la profesora 2 se asocia, mas no es definitivo, con la trayectoria de las aventuras de iniciación en el relato juvenil plateada por Vogle (2002, como se cita en Lluch, 2004). Esto es debido a que el personaje al concentrarse en su objetivo atraviesa por diferentes problemas; y que son enfrentadas por él debido a la presencia de su mentor, guía o maestro para que se encamine independientemente y así solo él se confronte con los de mayor envergadura.

Con respecto a la opinión de la profesora 3, también, se asocia, mas no es definitivo, con la propuesta vertida por Vogle (2002, como se cita en Lluch, 2004). Es decir, el lector identifica la estructura narrativa de la trayectoria de aventuras de iniciación porque él hace uso de sus procesos cognitivos, según Corcan y Evans (1987, como se cita en Colomer, 1998), como revisión y retrospección, por una parte, y por otra participación y construcción. Ello implica que el lector se identifique con los personajes y los hechos de modo que afectivamente le permite estar inmerso en el contenido del texto. Por tanto, está posiblemente en hacer explícito la estructura de su relato.

A continuación, se presenta los gráficos realizados con el programa Atlas.ti 7.5.4 .Con ella, mostraremos la cita en común que presenta la categoría indeterminación y concreción, y las opiniones de las profesoras 1 y 3 con respecto a la pregunta cuatro correspondiente a la categoría intertextualidad.

Figura 7

La cita en común entre las categorías indeterminación y concreción

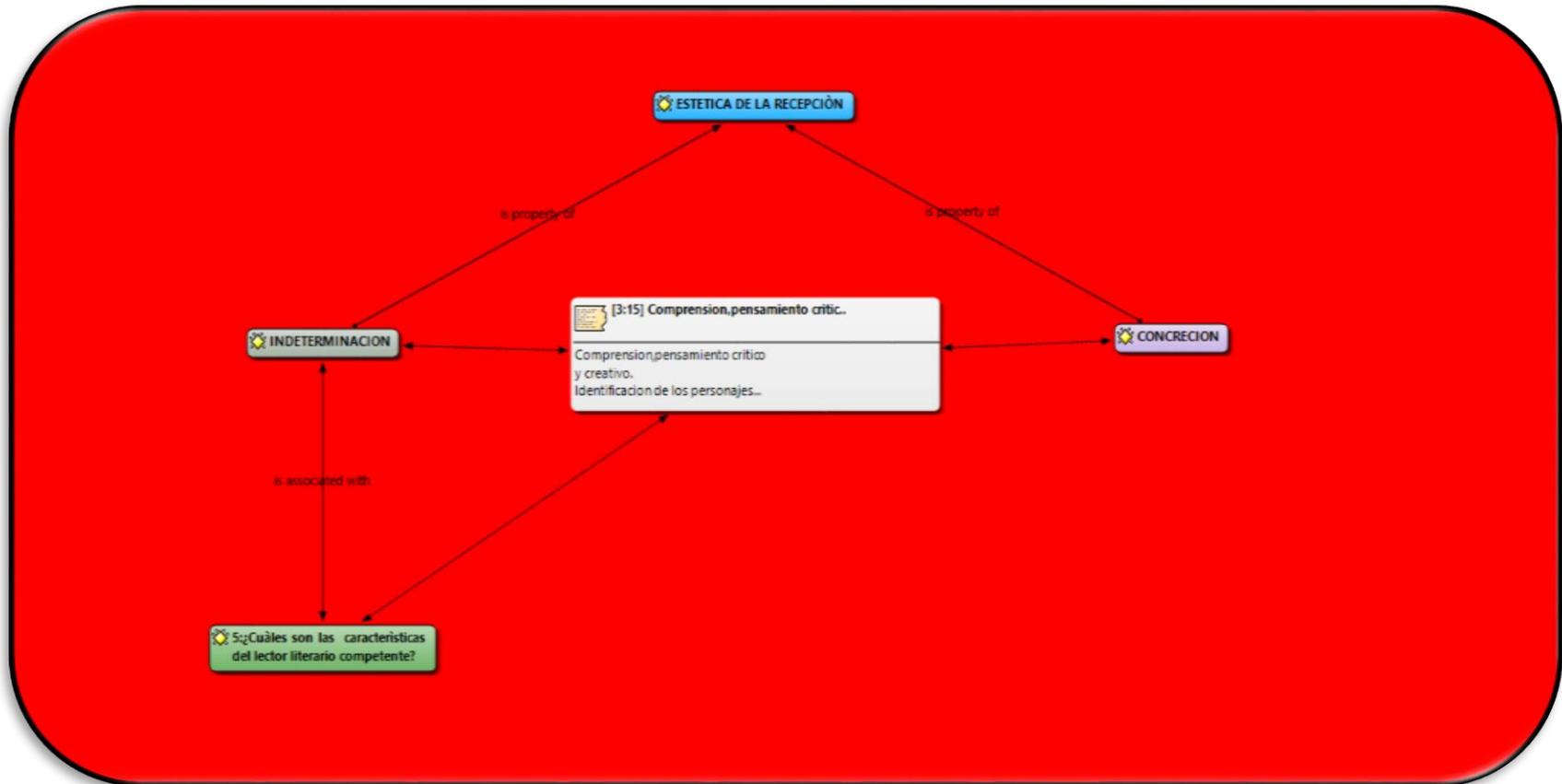
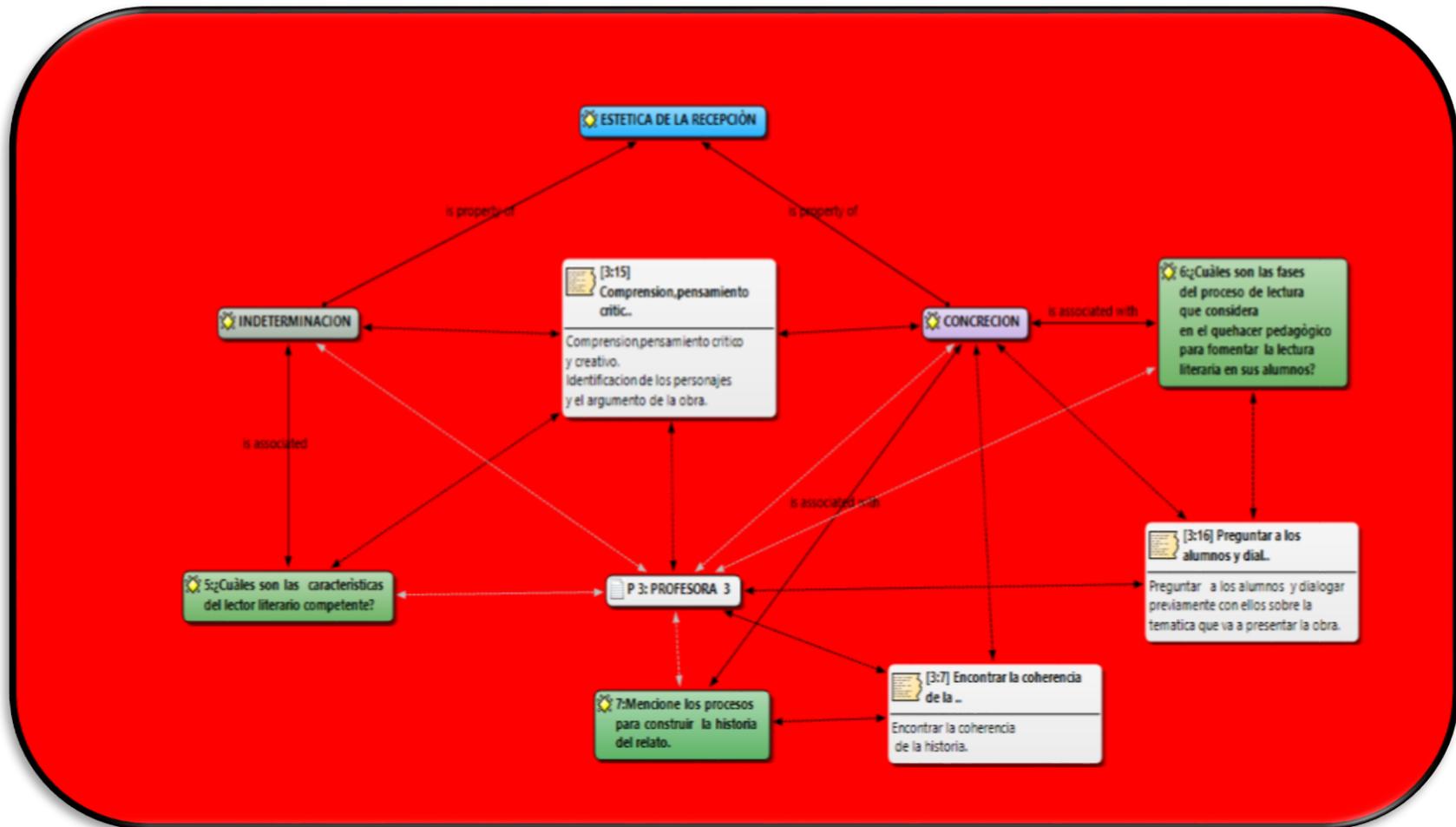


Figura 8

La profesora 3 y su cita en común entre la categoría indeterminación y la categoría concreción



Se observa que en la entrevista la categoría indeterminación y concreción tienen en común la siguiente cita de la profesora 3 como respuesta a la pregunta 5 (¿Cuáles son las características del lector literario competente?): “Comprensión, pensamiento crítico y creativo, identificación de los personajes y el argumento de la obra”. Al respecto, se considera que se debe a que la indeterminación como espacios vacíos de la obra incitan el uso de las competencias literarias del lector. Este factor es favorable debido a que dichas competencias se manifiestan en la concreción así como lo afirma, y concordamos, con Cruz (2010b). Es decir, saber sobre la indeterminación y su implicancia con el lector, y saber cómo se manifiesta en la concreción viabiliza nuestro quehacer pedagógico en la lectura de textos literarios de parte de nuestros alumnos.

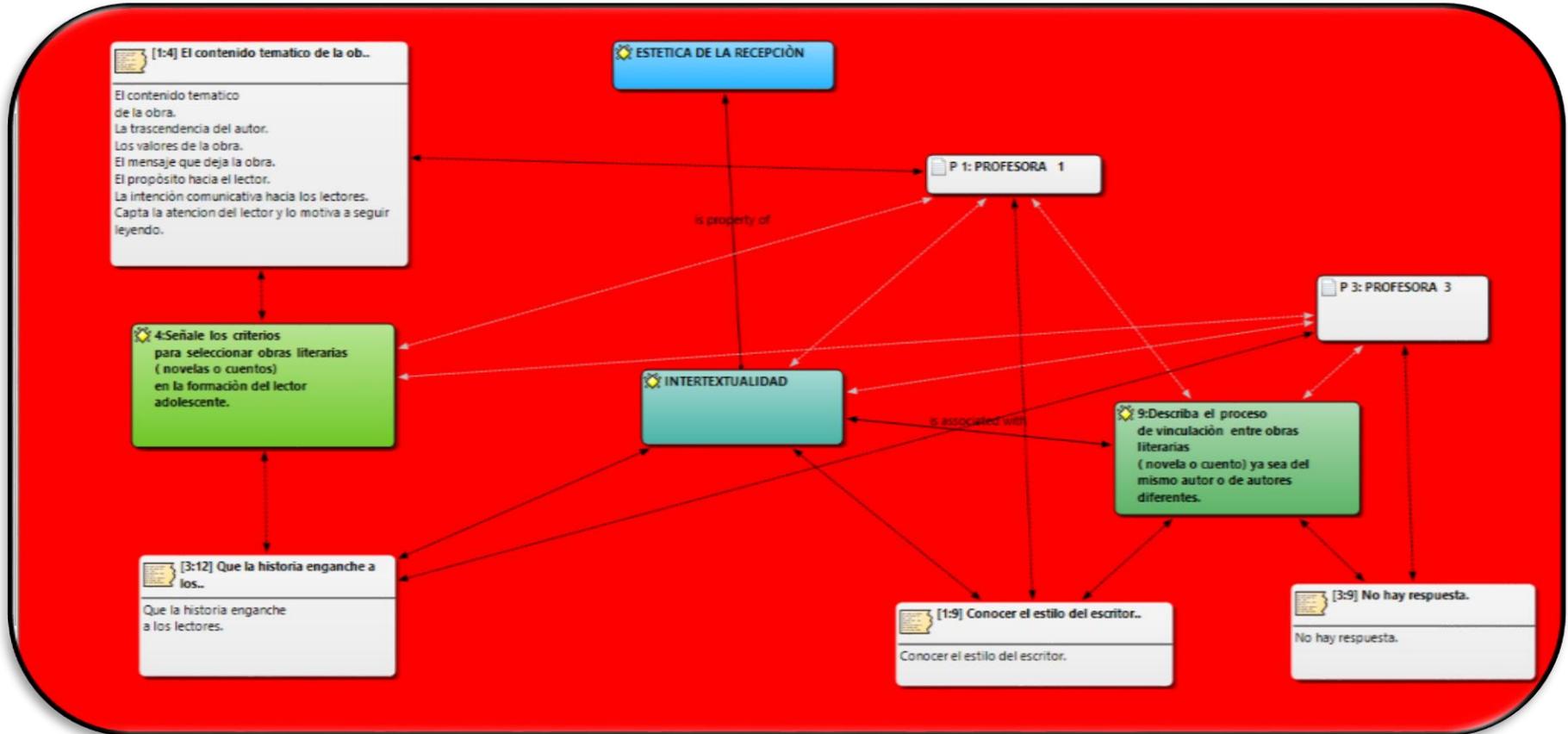
Al tener en claro las características de las competencias literarias del lector, se puede implementar adecuadamente las estrategias pedagógicas para que el estudiante forje la concreción como parte de su lectura literaria y como parte de su compromiso lector. De esta manera, la labor del docente es consistente para fraguar las habilidades de nuestros alumnos en el aula y trascendiendo fuera de ella.

Este rasgo no se evidenció en la entrevista. Sin embargo, a través del gráfico y el Atlas.ti 7.5.4 se considera la estructura subyacente de la opinión de la profesora 3 para ser conscientes de la representación conceptual forjada en ella.

A continuación se presenta, el gráfico sobre la categoría intertextualidad entre las profesoras 1 y 3 con la ayuda del Atlas.ti 7.5.4 .

Figura 9

La categoría intertextualidad entre las profesoras 1 y 3



En el gráfico, se muestra primero que la pregunta 4 es: Señale los criterios para seleccionar obras literarias (novelas o cuentos) en la formación del lector adolescente, y a lo que responde la profesora 3: “Que la historia enganche a los lectores”. Luego, con respecto a la pregunta 9: Describa el proceso de vinculación entre obras literarias (novela o cuento) ya sea del mismo autor o de autores diferentes, se halla inicialmente que en la entrevista solo la profesora 1 contestó a la pregunta 9 correspondiente a la categoría intertextualidad mas no sucedió con las profesoras 2 y 3.

Sin embargo, el Atlas.ti se mostró que solo la respuesta de la profesora 3 a la pregunta 4 (asociado con la categoría horizonte de expectativa) se vincula con la categoría intertextualidad. Ello motivó a reflexionar lo siguiente: ¿cómo se relaciona la cita “Que la historia enganche a los lectores” con la categoría intertextualidad?

A nuestro entender, y como posibilidad, primero según Lluch (2005) que si todo aquello que es similar al individuo entonces tendrá plena identificación con ella y mayor disfrute. Si esto se hace extensivo a la literatura comprenderemos que la estructura narrativa que sea trepidante más con las técnicas de identificación incitará al lector para que continúe con su lectura.

De este modo y por la carga afectiva, evocará y asociará con mayor facilidad cuando reconozca que un hecho de una obra es similar a otra. Así sucesivamente procederá hasta conformar un red extensa y de aprendizaje significativo de obras literarias comprendida no solo por un autor sino por varios de ellos con sus diferentes estilos literarios. Asimismo, posibilitará a que el lector sea consciente sobre sus criterios para seleccionar textos llamados literatura y que la red de su propio canon literario sea consistente.

Capítulo V

Discusión, conclusiones y recomendaciones

5.1 Discusión

En la presente investigación, el Proyecto de Plan Lector 2013 del Área de Comunicación nivel secundaria no aborda adecuadamente la literatura ya que hay rasgos insuficientes para enmarcarlo en la teoría literaria Estética de la Recepción. En efecto, se consideró dicha teoría debido a que, como afirma Eagleton (1987), el lector interactúa con su obra literaria. En este sentido, es un eje vertebrador para un Plan de Lectura Literaria denominado Plan Lector para las docentes entrevistadas.

Abordar la literatura con un horizonte teórico está en concordancia primero a nivel gubernamental porque el Estado como Argentina, Chile y Ecuador presentan un marco conceptual de literatura en sus planes lectores (Álvarez, 2014). Sin embargo, el Plan Lector del Minedu (2006) carece de ello que es básico para encaminar el proyecto y realizar sus objetivos (Isaza y Sánchez, 2007). Del mismo modo, ello está reflejado en el Proyecto de Plan Lector 2015 del colegio seleccionado.

Al retornar al asunto, el Proyecto de Plan Lector 2013 presenta información insuficiente para determinar su relación con el conocimiento y promoción de los intereses lectores. En efecto, estos son importantes debido a que coadyuva en la formación de criterios para la selección de obras literarias en los alumnos, es decir, se asocia con el horizonte de expectativa (Hopkins, 2002; Mendoza, 2004; Sánchez, 2007; Selden et al., 2001) que es imprescindible en la Estética de la Recepción. Además, esta ausencia está presente en el objetivo del Plan Lector del Minedu (2006).

De manera similar en el sentido de no sistematizar información con respecto a cómo se aborda la literatura, la lectura y omitir ello está en concordancia con Illas (2010), Quino (2010) y Trujillo (2007). En efecto, trae como consecuencia que los estudiantes no formen su compromiso lector y menos formar un lector literario como lo denomina Colomer (1998).

En cuanto a la entrevista a las docentes con respecto al horizonte de expectativa, las cuatro preguntas formuladas para esta categoría tienen un eje vertebrador para las tres entrevistadas: contemporáneo y realista. Por supuesto, las profesoras tienen conocimiento de ello de manera empírica debido al diálogo que sostienen con sus alumnos y a su experiencia docente. Por ende, inferimos que sus alumnos se inclinan por leer obras literarias, es decir, textos narrativos porque son contemporáneas y realistas.

Esta situación está en concordancia con las entrevistas a los docentes realizados por Cruz (2013) ya que revelan que ellos seleccionan obras literarias en especial narrativa en vista de que consideran el horizonte de expectativa de sus alumnos. En otras palabras, ellos prefieren la literatura juvenil dado que representan sus vivencias como afirma Cassany (1996, como se cita en Actis, 2002) y Colomer (1998). Por eso, está presente en la selección de obras literarias del colegio salesiano. Por tanto, tienen una actitud favorable, presumiblemente, por leer. Dicha afirmación, también, concuerda con la investigación de Cueto et al. (2003) sobre la lectura de los alumnos de secundaria.

Por otro lado, el Plan Lector del Minedu (2006) y del colegio seleccionado asocian la capacidad de lectura con hábito lector. Desde esta perspectiva, Gonzales (2012) considera que hace referencia a la transferencia de información porque es “La teoría de la comprensión lectora... como una respuesta a los lineamientos del conductismo que planteaba que la lectura era básicamente la respuesta a estrategias de estímulo que finalmente terminaban en el hábito

de lectura” (p.14). Sin lugar a dudas, ello es ajeno a la literatura debido a que el lector interpreta en ella los fenómenos sociales (Eslava, 2010).

El Proyecto del Plan Lector del colegio seleccionado tiene como referente la lectura como hábito lector. Dicha situación no es dable ya que se entiende como un acto mecánico cuando la lectura del texto literario es la interacción con su lector, es decir, el estudiante requiere la formación de sus competencias literarias: las habilidades o estrategias que exige al lector un texto vacío, una historia incompleta, llamado como indeterminación (Iser, 1987) para ser llenado, completado de sentido por él.

Sin conocer lo que demanda la indeterminación a su lector y el horizonte de expectativa es como naufragar en el quehacer pedagógico. Dicho de otro modo, hay desarticulación en las propuestas literarias desde su concepción en el Minedu (2006) y del colegio (2015). Asimismo, dicha problemática se asemeja en la investigación de Trujillo (2007).

Al respecto sobre esta categoría, la indeterminación, las profesoras muestran conocimiento sobre el tema ya que apuntalan los rasgos de las competencias literarias. Sin embargo, se desdibuja su perspectiva cuando manifiestan en uno de los ítems que los alumnos valoren el mensaje de la obra.

Sobre este último punto, consideramos que las competencias literarias planteadas por Colomer (1998), Lluch (2003) y Mendoza (2004) propician que la literatura se entendida como representación de la vida según Vargas Llosa (2010) para desentrañar la condición humana (Lluch, 2013). Por tanto, es relevante en nuestra educación como lo afirma Mario Vargas Llosa (2001).

Con respecto a la categoría concreción, esta es entendida cómo el lector participa con su texto literario. En ese sentido, al documentarnos sobre el Plan Lector del Minedu (2006) afirmamos que en su propuesta se reitera la práctica de la lectura. Ello nos induce a pensar que

se refiere a cómo los alumnos usan sus estrategias de lectura y en nuestro caso con obras literarias. Sin embargo, esta situación trastabilla al proponer 12 obras al año, o sea, uno por mes. Al respecto, consideramos que los bajos índices de comprensión de lectura (Trahtemberg, 2003a) no permiten que la norma se ajuste a la realidad como solución al problema.

En el documento Proyecto del Plan Lector 2013 del colegio seleccionado, se presenta en la justificación, en el objetivo general y específicos, e indicador de evaluación información insuficiente para determinar cómo la institución puede plantear las estrategias de lectura de un texto literario. Esta situación es comparable con la investigación de Trujillo (2007) porque no se aborda adecuadamente la literatura en el currículum.

En cuanto a la entrevista sobre la categoría concreción, las profesoras apuntalan a la Estética de la Recepción ya que describen las competencias literarias del lector para construir el relato como las fases del proceso de la lectura literaria. En efecto, esta perspectiva también es reconocida por Cruz (2013) cuando afirma que los profesores consideran que el alumno interactúe con sus obras literarias.

Finalmente, con la categoría intertextualidad el Minedu (2006) presenta en sus objetivos, disposiciones generales y complementarias información insuficiente para determinar la relación con dicho término. A pesar de ello, solo en sus disposiciones específicas formula la ejecución del término en mención.

Asimismo, el panorama es similar con el Proyecto del Plan Lector 2013 en su totalidad. Por eso, una vez más y en concordancia con Trujillo (2007), la literatura no es un eje vertebrador en los planteamientos pedagógicos del Minedu y del colegio.

A pesar de ello, en las entrevistas con respecto a la categoría intertextualidad las docentes una vez más apuntalan a la Estética de la Recepción porque, también, describen los procesos que implican en la formación del lector literario. Al respecto, y en concordancia con Illas (2010),

se propone que el texto literario sea vinculante con otros para que los alumnos tengan un mayor panorama y visión sobre los temas representados. Por tanto, las docentes a nivel conceptual tienen en claro que las obras tienen vinculación con otras como propone Riffaterre (1991, como se citó en Mendoza, 2004).

5.2 Conclusiones

A nivel documental, el Proyecto del Plan Lector 2013 presenta información insuficiente para determinar la relación entre sus objetivos con la Estética de la Recepción. Sin embargo, en las entrevistas las profesoras tienen como horizonte dicha teoría para abordar conceptualmente la interacción entre el lector y su obra.

En el documento del Proyecto del Plan Lector 2013, la información es insuficiente para determinar la relación entre su justificación, objetivo general, objetivo específico e indicador de evaluación con la categoría horizonte de expectativa. A pesar de ello, hay un eje articulador entre las tres docentes entrevistadas sobre las cuatro preguntas con respecto a la categoría en mención: contemporáneo y realista para la lectura de textos narrativos. Y ello se muestra en la selección de literatura juvenil representada en un corpus de novelas que en su mayoría son foráneas y relativa la presencia de la literatura peruana.

El Proyecto del Plan Lector 2013 anuncia en su justificación y objetivo general la comprensión lectora de los textos literarios en la formación del alumno. Al respecto, es imprescindible para enfocar las características del lector literario porque empleará sus estrategias que son exigidas por los vacíos o historia incompleta presentes en el texto literario y que Iser (1987) llama indeterminación. Sin embargo, la intención se desluce ya que formulan el hábito lector en vez de compromiso lector, el cual se ajusta para abordar la literatura. Por otra

parte, en las entrevistas las docentes describen las características del lector literario. Por ende, conciben el abordaje de un texto indeterminado en sus presupuestos teóricos.

El planteamiento del Proyecto del Plan Lector 2013 presenta en su justificación, objetivo general, objetivo específico e indicador de evaluación información insuficiente para determinar su relación con la categoría concreción, es decir, asociado con las fases del proceso de lectura según Mendoza (2004). Aunque en las entrevistas, apuntalan en forma conceptual sobre el proceso que implica la concreción.

Finalmente, hay información insuficiente para determinar la relación entre intertextualidad y la propuesta del Proyecto del Plan Lector 2013. Sin embargo, en las entrevistas una vez más apuntalan solo dos profesoras sobre el proceso que implica la categoría literaria en mención.

5.3 Recomendaciones

Para los futuros investigadores, se sugiere si estudian el Plan Lector primero conocer su estado a nivel de Iberoamérica de modo que comprendan la naturaleza y los enfoques que cada gobierno asigna al marco teórico de la lectura y la literatura. Segundo, tener como punto de partida cuál es el marco conceptual de lectura y literatura en el Plan Lector del Ministerio de Educación del Perú como sus objetivos y analizar si hay correspondencia entre ambos. Tercero, si procedemos de esa manera es por considerarlo necesario ya que las orientaciones pedagógicas del Minedu sobre leer y literatura se manifiestan en los documentos del colegio y en el quehacer educativo de los docentes. En efecto, ello es para contrastar la propuesta del Minedu con lo que presenta la institución educativa. Por tanto, nos posibilita tener un panorama amplio sobre el abordaje de la literatura a nivel gubernamental y a nivel de cada colegio.

Si optan por realizar este estudio, sugerimos, también, un enfoque cualitativo con alcance descriptivo y con diseño etnográfico o de investigación-acción. Ello es con el fin que permita ahondar sobre cómo los docentes abordan los textos literarios con sus alumnos en clase o indagar cómo los alumnos y profesores conciben desde el punto de vista cultural y educativo la literatura peruana de carácter juvenil en cuentos o novelas. Asimismo, se puede investigar sobre cómo el docente aborda la literatura con los alumnos que no tienen compromiso lector.

En caso se proceda de esta forma, considerar como técnicas para el recojo de información las sesiones en profundidad o grupos de enfoque, la entrevista semiestructurada y las notas de campo. Y para procesar la información con el apoyo del Atlas.ti y las matrices.

Desear que haya paz y bien en el proceso de investigación de los futuros tesisistas.

Referencias

- Abreu, J. (noviembre, 2012). Constructos, Variables, Dimensiones, Indicadores & Congruencia. *International Journal of Good Conscience*, 7(3).[http://www.spentamexico.org/v7-n3/7\(3\)123-130.pdf](http://www.spentamexico.org/v7-n3/7(3)123-130.pdf)
- Actis, B. (2002). *¿Qué, cómo y para qué leer? Un libro sobre libros*. Homo Sapiens.
- Actis, B. (2005). *Cómo elaborar Proyectos Institucionales de Lectura*. Homo Sapiens.
- Álvarez, D. (2014). *Una región lectora que crece. Análisis comparado de planes nacionales de lectura en Iberoamérica 2013*.
<https://cerlalc.org/publicaciones/una-region-de-lectores-que-crece-analisis-comparado-de-planes-nacionales-de-lectura-en-iberoamerica-2013/>
- Aybar, G. (s.f.). *Don Quijote de La Mancha-Versión Comic de TVE-JPR LitArt*.SCRIBD.
<https://es.scribd.com/doc/310126047/Don-Quijote-de-La-Mancha-Version-Comic-de-TVE-JPR-LitArt>
- Batthyány, K. & Cabrera, M. (2011). *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales*.
<https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4544>
- Benda, A. (2006). *Lectura corazón de aprendizaje*. Bonum.
- Bloom, H. (1995). *El canon occidental*. Anagrama
- Blume, J., Franken, C., & Macchiavello, C. (2006). *La crítica literaria del siglo XX. 50 modelos y su aplicación*. Ediciones Universidad Católica de Chile.

Bordons, G., & Díaz –Plaja, A. (coord.). (2006). *Enseñar literatura en secundaria*. GRAÓ.

Bryce, A. (1972). *Huerto cerrado*. Barral.

Bryce, A. (2000). *La historia personal de mis libros*. Congreso de la República.

Caballero, C. (diciembre de 2007). Los maestros y el Plan Lector. *Naufrago digital*. <http://blog.pucp.edu.pe/blog/naufrago/2007/12/09/los-maestros-y-el-plan-lector-2/>

Calvino, I. (1995). *Por qué leer los clásicos*. Tusquets.

Cano, G. (2009). *Cuestionario sobre motivación lectora en una experiencia de plan lector* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú]. Repositorio de Tesis PUCP. <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/425>

Carrasco, S. (2009). *Metodología de la investigación científica*. San Marcos.

Carvalho, C. (2009). *Diario educar. Tribulaciones de un maestro desarmado*. (2ª ed.). Aguilar.

Casco, F. (2003). *Ideas y representaciones sociales de la adolescencia* (Tesis doctoral, Universidad de Sevilla). Depósito de Investigación de la Universidad de Sevilla. http://fondosdigitales.us.es/media/thesis/611/Y_TD_PS-231.pdf

Cervera, J. (setiembre, 1995). La literatura juvenil a debate. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil* (75), 12-16. <http://prensahistorica.mcu.es/es/consulta/registro.cmd?id=1008232>

Chinchay, M. (24 de diciembre de 2014). *Perú mejora en educación según la Unesco*. Alta gracias. Con la fe y la verdad. <https://conlafeylaverdad.blogspot.com/2014/12/peru-mejora-en-educacion-segun-la-unesco.html?m=1>

- Cisneros, J. (2009). *Aula Abierta*. Grupo Editorial Norma.
- Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Cortázar, J. (1971). *Algunos aspectos del cuento*. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/obra/algunos-aspectos-del-cuento/>
- Cruz, M. (enero, 2010a). Leer literatura... Enseñar literatura. De la estética de la recepción a la didáctica de la literatura. *Poligramas* (32),125-142. Biblioteca digital de la Universidad del Valle. <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/entities/publication/cb883c48-72ab-40f8-b305-444e496850f5>
- Cruz, M. (2010b). *Leer literatura en secundaria: las indeterminaciones como criterio teórico pedagógico* (Tesis de maestría, Universidad de Barcelona). Depósito Digital de la Universidad de Barcelona. http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/16382/1/Cruz_Leer_literatura_en_secundaria.pdf
- Cruz, M. (2011). Ampliar los horizontes de expectativas: un desafío para la enseñanza de la literatura. *Poligramas* (26), 1-15. <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/entities/publication/abb3caaf-7564-4dc2-8ef8-ea60c0aeea90>
- Cruz, M. (2013). *Lectura literaria en secundaria: la mediación de los docentes en la concreción de los repertorios lectores*. (Tesis doctoral, Universidad de Barcelona). Depósito digital de la Universidad de Barcelona. <https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/47204>

Cueto, S., Andrade, F. & León, J. (2003). *Las actitudes de los estudiantes peruanos hacia la lectura, la escritura, la matemática y las lenguas indígenas. Documento de trabajo 44.* GRADE. <https://www.grade.org.pe/publicaciones/531-las-actitudes-de-los-estudiantes-peruanos-hacia-la-lectura-la-escritura-la-matematica-y-las-lenguas-indigenas/>

Decreto Supremo N° 029-2003-ED. Decreto Supremo Lineamientos del “Programa Nacional de Emergencia Educativa 2004”. Ministerio de Educación (2003).

Eagleton, T. (1988). *Una introducción a la teoría literaria.* Fondo de Cultura Económica.

Eco, U. (1993). *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto literario.* (R. Pochtar, Trad.) (3ª ed.). Lumen.

Eco, U. (2012). *Construir al enemigo* (H. Lozano, Trad.). Lumen.

Educación 3.0 (30 de julio de 2024). “En un lugar de La Mancha” ... Anima a tus estudiantes a descubrir ‘El Quijote’ con estos recursos. <https://www.educaciontrespuntocero.com/recursos/recursos-el-quiote/>

Encinas, I. (1987). *Teorías y técnicas en la investigación educacional.* Editorial Ave. S.A.

Eslava, J. (2005). *Templado.* Alfaguara.

Eslava, J. (2008a). *Adolescentes en la ciudad. Una visión de la narrativa peruana del siglo XX.* Fondo Editorial UCSS.

Eslava, J. (2008b). *La mala nota. El colegio en el cuento peruano.* Alfaguara.

Eslava, J. (2008c). *Libro del capitán I. Navegación por la literatura infantil.* Taurus.

- Eslava, J. (2010). La literatura como liberación social. En Fundación SM (ed.). *Actas y memoria del CILELIJ (Congreso Iberoamericano de Lengua y Literatura Infantil y Juvenil)* (247-250). <https://plandelectura.cultura.gob.cl/recursos/actas-y-memoria-del-cilelij/>
- Eslava, J. (2011a). Los disfraces del héroe. En M., Vargas. *Los jefes/Los cachorros* (pp.5-15). Santillana.
- Eslava, J. (2011b). *Devaneos y omisiones en el plan lector*.
http://www.ulima.edu.pe/sites/default/files/research/files/charla_plan_lector_en_la_escuela_peruana_0.pdf
- Eslava, J. (2013). *Libro del capitán II. Navegación por la literatura infantil*. Taurus.
- Espín, J. (2002). El análisis de contenido: una técnica para explorar y sistematizar información. *Revista de Educación XXI* (4), 95-105.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=309700>
- Evaluación PISA: el ranking completo en el que el Perú quedó último (03 de diciembre de 2013). El Comercio. <http://elcomercio.pe/sociedad/lima/evaluacion-pisa-ranking-completo-que-peru-queda-ultimo-noticia-1667838>
- Ferreira, C. & Márquez, I. (1994). *Los mundos de Alfredo Bryce Echenique (textos críticos)*. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. (2ª edición). Morata.
- Forgues, R. (2009). *Mario Vargas Llosa: ética y creación*. Editorial Universitaria.

Gili y Gaya, S. (2003). *Curso superior de sintaxis*. (16ª edición). Vox/Bibliograf.

Gnutzamann, R. (2007). *Novela y cuento del siglo XX en el Perú*.

<http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/6318>

Gómez, S. (2012). *Metodología de la investigación*. Red Tercer Milenio.

González, C. (2003). La intertextualidad literaria como metodología didáctica de acercamiento a la literatura: aportaciones teóricas. *Lenguaje y textos*, (21) ,115-127.

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=756357>

González, J. (2012). Intertextualidad y desarrollo de competencias comunicativas y narrativas.

Revista Iberoamericana de Educación, 3(60) ,1-12.

<https://rieoei.org/RIE/article/view/1303>

González, R. (1984). La narrativa peruana después de 50. *Lexis*, VIII (2),227-248.

<http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/lexis/article/view/5341/5342>

González, W. (2012). *Teorías implícitas de docentes del Área de Comunicación acerca de la comprensión lectora*. (Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú).

<https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/1683>

Gutiérrez, M. (1988). *La generación del 50: un mundo dividido. Historia y balance*. Setimo ensayo I.

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6ª ed.). McGraw Hill.

Higa, A. (1977). *Que te coma el tigre*. Lámpara de papel.

- Hodges, G. (enero, 2015). Los primeros americanos. *National Geographic en español*, 36(1), 3-15.
- Hopkins, E. (2002). *Convicciones metafóricas*. Fondo de Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Horrocks, J. (2001). *Psicología de la adolescencia*. (8ª ed.). Trillas.
- Hurtado, P. (1995). *El espacio en la obra de Alfredo Bryce Echenique* (Tesis doctoral, Universidad de Lleida). Tesis doctorales en Xarxa. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/8169>
- I.E. Rosenthal de la Puente (2015). *Matrícula por periodo según grado 2004-2015*.
- I.E. Rosenthal de la Puente (2015). *Nóminas de matrícula de la I.E. Rosenthal de la Puente*.
- Illas, W. (2010). *Educación literaria centrada en la comprensión del texto a partir de la literatura local-regional*. (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Carabobo.
- Iser, W. (1987). *El acto de leer. Teoría del efecto estético*. Taurus.
- Iser, W. (1989). El proceso de Lectura. En R. Warning. (ed.), *Estética de la recepción* (pp.149-164). Visor.
- Izasa, B. & Sánchez, Carlos (2007). *Guía para el diseño de planes nacionales de lectura*. <http://cerlalc.org/publicacion/guia-para-el-diseno-de-planes-nacionales-de-lectura/>
- Jara, C. (2003). *Arte de cazar dragones*. San Marcos.
- Jauss, H. (s.f.). *La historia de la literatura como provocación de la ciencia literaria*. <https://campusinv.fahce.unlp.edu.ar/mod/folder/view.php?id=1094&lang=en>

- Leceta, R. (2014). *La novela de aprendizaje en el País de Jauja de Edgardo Rivera Martínez*. (Tesis de Licenciada, Pontificia Universidad Católica del Perú). Repositorio de tesis PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/5525>
- López, L. (s.f.). Sobre el cuento. Julio Cortázar. *Ciudad Seva*. <https://ciudadseva.com/texto/sobre-el-cuento/>
- López, M. (2013). Bildungsroman. Historias para crecer. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y Literatura*, (18), 62-75. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4659311>
- Lluch, G. (2004). *Cómo analizamos relatos infantiles y juveniles*. Norma.
- Lluch, G. (2005). Mecanismos de adicción en la literatura juvenil comercial. En V. Ruzicka, C. Vázquez y L. Lorenzo (eds.). *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1420195>
- Lluch, G. (2008). Un nuevo lector juvenil. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 21(221), 7-22.
- Lluch, G. (2009). *Narrativas deslocalizadas de la escuela: entre pantallas y ficciones*. http://issuu.com/bibliotecaaleer/docs/narrativas_disclocadas-lluch
- Lluch, G. (2012). *Del oral, audiovisual y digital a la lectura (y la escritura) en secundaria*. <https://core.ac.uk/download/pdf/84748223.pdf>
- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Aljibe.

- Mendoza, A. (2006). El intertexto lector. En M., García. (coord.). *La Educación Lingüística y Literaria en Secundaria. Materiales para la formación del profesorado* (Vol. II),93-124.[https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=1815&IDTIPO=246&RASTRO=c\\$m4330](https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=1815&IDTIPO=246&RASTRO=c$m4330)
- Meix, F. (julio, 1994). Teorías literarias y enseñanza de la Literatura. *Textos de didáctica de la lengua y literatura*, 1(I),53-64.
- Meza, C. (2009). *La lectura de textos literarios en el marco de la Reforma de la Educación Secundaria 2006: dos contextos en primero de secundaria* (Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Baja California). Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma de Baja California. <https://repositorioinstitucional.uabc.mx/items/685de0ea-cf7a-4318-bd8a-2498cf07fef9>
- Ministerio de Educación del Perú. (2005). Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular.
<https://www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/DisenoCurricularNacional.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2006). *Normas para la organización y aplicación del Plan Lector en las instituciones Educativas de Educación Básica Regular*.
<http://www.minedu.gob.pe/normatividad/directivas/DirNormasPlanLector.php>
- Ministerio de Educación del Perú. (2013). *Mapas de Progreso del Aprendizaje. Comunicación: Lectura*.
http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/03-bibliografia-para-ebr/51-mapasprogreso_comunicacion_lectura.pdf

Ministerio de Educación del Perú. (2015a). *Lo que debe saber de PISA 2015*. <http://umc.minedu.gob.pe/pisa-2015-estudiantes-peruanos-usaran-computadoras-para-la-prueba/>

Ministerio de Educación del Perú. (2015b). *Rutas del Aprendizaje. Versión 2015.VI ciclo*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5183>

Ministerio de Educación del Perú. (2015c). *Rutas del Aprendizaje. Versión 2015.VII ciclo*. <https://www.minam.gob.pe/proyecolegios/Curso/curso-virtual/Modulos/modulo2/web-cambiamoslaeducacion/docs4secundaria/Fasciculo-Secundaria-Comunicacion-VII.pdf?f=/repositorio/descargas/rutas-2013/Fasciculo-Secundaria-Comunicacion-VII.pdf>

Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>

Muñoz, C. (2014). *Adolescencia dolorosa: representación literaria y masculinidad en Los Inocentes de Oswaldo Reynoso y la Ciudad y los perros de Mario Vargas Llosa*. (Tesis de maestría, Universidad de Chile). Repositorio Académico de la Universidad de Chile. <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/129812>

Navarro, B. (2007). *Manual de Animación Lectora*. (2ª ed.). Ministerio de Educación.

Ontoria, A., Gómez, J. & Molina, A. (2006). *Potenciar la capacidad de aprender y pensar*. (3ª ed.). Narcea.

Piña-Rosales, G. (2009). El cuento: Anatomía de un género literario. *Hispania*, 92(3) ,476-487.
https://www.asale.org/sites/default/files/Discurso_El_CUENTO_ANATOMIA_DE_UN_GENERO_LITERARIO.pdf

Prado, J. (2004). *Didáctica de la lengua y literatura para educar en el siglo XX*. La Muralla.

Quino, M. (2010). *Evaluación del Plan Lector en la educación secundaria de las instituciones educativas públicas de la Red 7 del Callao* (Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola). <https://repositorio.usil.edu.pe/entities/publication/9affd059-f8f6-43b8-878c-a28b33b33a11>

Ramos, J. (2015). *La crítica periodística sobre la narrativa de Oswaldo Reynoso: 1961-1970/1993-2008*. (Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos). Repositorio Institucional de Tesis y Trabajos de Investigación de la UNMSM. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/4301>

Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española*. (22ª ed.).
<http://www.rae.es/>

Redacción Perú21(04 de diciembre de 2013). Informe PISA 2012: Nivel educativo en Perú se ha estancado, según expertos. *Perú21*. <https://peru21.pe/lima/informe-pisa-2012-nivel-educativo-peru-estancado-expertos-135135-noticia/>

Reisz, S. (1985). Sobre el valor y la apreciación literaria. *Lexis*, IX (1), 1-29.
<http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/lexis/article/view/5348/5346>

Rekalde, I., Vizcarra, M. & Macazaga, A. (2014). *La observación como estrategia de investigación para construir contextos de aprendizaje y fomentar procesos participativos*. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70629509009>

Resolución Ministerial N° 0386-2006-ED. Resolución Ministerial que Aprueban Directiva sobre Normas para la Organización y Aplicación del Plan Lector en las Instituciones Educativas de Educación Básica Regular. Ministerio de Educación del Perú (2006).

Resolución Viceministerial N° 0014-2007-ED. Resolución Viceministerial Normas para la organización y aplicación del Plan Lector en las Instituciones Educativas de Educación Básica Regular. Ministerio de Educación del Perú (2007).

Reynoso, O. (1963). *Lima en rock (Los inocentes)*. (2ª edición). Populibros peruanos.

Reynoso, O. (1991). *Los inocentes*. (4ª edición). Colmillo Blanco.

Ribeyro, J. (2009). *La palabra del mudo (I)*. Seix Barral.

Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. (2ª ed.). Aljibe.

Rodríguez, C., Lorenzo, O. & Herrera, L. (julio-diciembre, 2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, XV (2), 133-154.
<http://www.redalyc.org/pdf/654/65415209.pdf>

Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración*. Fondo de Cultura Económica.

Rowling, J.K. (2000). *Harry Potter y el prisionero de Azkaban*. Emecé editores.

Rueda, M. (julio-setiembre, 2007). La investigación etnográfica y/o cualitativa y la enseñanza en la universidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 12(34), 1021-1041. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003409>

Sambrano, J. & Steiner, A. (2000). *Mapas mentales*. Alfadil.

- Sánchez, A. (2007). *De la Estética de la Recepción a una Estética de la Participación*. Secretaría de Extensión Académica de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. https://ru.atheneadigital.filos.unam.mx/jspui/handle/FFYL_UNAM/8006
- Selden, R., Widdowson, P. & Brooker, P. (2001). *La teoría literaria contemporánea*. (3ª ed.). Ariel.
- Sherman, R. & Rodman, W. (1990). *Qualitative Research in Education: Focus and Methods*. The Falmer Press Publishing
- Solé, I. (2009). *Estrategias de lectura*. GRAÓ.
- Soto, J. (febrero, 2008). ¿Se enseña literatura en estos momentos? ¿Para qué? *Oswaldo Reynoso. Un clásico vivo de nuestras letras. Un maestro que llega al alma de sus alumnos*, 7. [https://www.yumpu.com/es/document/view/27537765/oswaldo-reynoso-universidad-nacional-de-educacion-enrique-](https://www.yumpu.com/es/document/view/27537765/oswaldo-reynoso-universidad-nacional-de-educacion-enrique)
- Trahtemberg, L. (01 de julio de 2003a). El Perú muestra el nivel más bajo de desempeño en lectura. *León Trahtemberg*. [Trahtemberg]. <http://www.trahtemberg.com/entrevistas/901-el-peru-muestra-el-nivel-mas-bajo-de-desempeno-en-lectura-.html>
- Trahtemberg, L. (03 de agosto de 2003b). Emergencia en Educación. *León Trahtemberg*. [Trahtemberg]. <http://www.trahtemberg.com/articulos/885-emergencia-en-educacion.html>
- Trahtemberg, L. (10 de agosto de 2003c). Evaluación Pisa 2002. Otra vez, los coleros de la Educación Mundial. <http://www.trahtemberg.com/articulos/883-evaluacion-pisa-2002-otra-vez-los-coleros-de-la-educacion-mundial.html>

Trahtemberg, L. (11 de marzo de 2004). Una emergencia sin urgencia. <http://www.trahtemberg.com/entrevistas/806-una-emergencia-sin-urgencia.html>

Trujillo, F. (2007). *Prácticas de lectura literaria en dos aulas de segundo de secundaria*. (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona). Depósito digital de documentos de la UAB. <https://ddd.uab.cat/record/36974>

Universidad de San Carlos de Guatemala (s. f.). *Presupuestos teóricos y metodológicos*. https://www.academia.edu/4925286/PRESUPUESTOS_TEORICOS_Y_METODOLOGICOS

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Síntesis.

Van Dijk, T. (1992). *La ciencia del texto*. Paidós.

Vargas, J. (2014). El proceso de la lectura: Un enfoque fenomenológico. En M. Alcides y M. Blanco (eds.), *Para leer al lector* (pp.29-51). Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

Vargas Llosa, M. (1995). *Los jefes/Los cachorros*. Peisa

Vargas Llosa, M. (2001). *La literatura y la vida. Conferencia magistral*. Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC).

Vargas Llosa, M. (2005). *La ciudad y los perros*. Alfaguara.

Vargas Llosa, M. (2010). *Elogio de la lectura y la ficción*. Discurso tras la Premiación del Nobel de Literatura. © FUNDACIÓN NOBEL 2010. https://www.nobelprize.org/prizes/literature/2010/vargas_llosa/25185-mario-vargas-llosa-discurso-nobel/

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa

Vidal, L. (1981). *Cuentos limeños (1950-1980)*. Peisa.

Viguria, C. (2015, 15 de junio). La educación inicial está retrasada 50 años. *Perú21*.
<https://peru21.pe/opinion/educacion-inicial-retrasada-50-anos-184354-noticia/>

Vílchez, C. (julio-diciembre, 2003). Hábitos de lectura de los adolescentes peruanos: nuevas perspectivas. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 26(2) ,57-71.
<http://eprints.rclis.org/10125/>

Vílchez, C. (julio, 2007). Análisis multidimensional del tiempo libre de los escolares en una muestra de adolescentes peruanos. *Revista de Bibliotecología de la Escuela de Bibliotecología y Ciencias de la Información de la UNMSM*, (3) ,1-10.
<http://eprints.rclis.org/10084/>

Zavaleta, C. (1986). La obra inicial de Vargas Llosa. *Letras (Lima)*,58(90),180-197.
<http://revista.letras.unmsm.edu.pe/index.php/le/article/view/1362>

APÉNDICES

Apéndice A

Carta de validación para juicio de expertos

Lima, de diciembre de 2015.

Mg.
Especialista en el área de investigación.
Presente.

ASUNTO: Validación de instrumento de investigación.

Miguel Romero Azabache, identificado con DNI N°40406240; en mi condición de estudiante de posgrado de la Universidad Católica Sedes Sapientiae, sección Maestría con mención en Literatura infantil-juvenil y Animación a la lectura; Solicito a usted su opinión profesional para validar el instrumento de nuestro proyecto de investigación titulado:

“Presupuestos teóricos empleados en la elaboración del Plan de Lectura Literaria por los docentes del colegio salesiano Rosenthal de la Puente, Magdalena del Mar en el año 2013”

Para tal efecto acompaño los siguientes documentos:

Anexo 1. Matriz de consistencia.

Anexo 2. Instrumentos de medición:

- *Guía de entrevista a los profesores del Área de Comunicación del nivel de secundaria del colegio salesiano Rosenthal de la Puente ubicado en el distrito de Magdalena del Mar*

Fichas de validación.

Anexo 3. Matriz de especificaciones del instrumento.

Agradecemos por anticipado la atención de la presente y aprovechamos la oportunidad para reiterarle nuestra consideración y estima personales.

Miguel Romero Azabache
DNI N° 40406240

Apéndice B

Matriz de consistencia

Presupuestos teóricos empleados en la elaboración del Plan de Lectura Literaria por los docentes del colegio salesiano Rosenthal de la Puente, Magdalena del Mar en el año 2013

Maestría: Miguel Romero Azabache

Problemas	Objetivos	Metodología
<p>General</p> <p>¿Cuáles son los presupuestos teóricos empleados en la elaboración del Plan de Lectura Literaria por los docentes del colegio salesiano Rosenthal de la Puente?</p> <p>Específicos</p> <p>¿Cuáles son los presupuestos teóricos empleados en la elaboración del Plan de Lectura Literaria en la dimensión de horizonte de expectativa por los docentes del colegio salesiano Rosenthal de la Puente, Magdalena del Mar en el año 2013?</p>	<p>General</p> <p>Determinar los presupuestos teóricos empleados en la elaboración del Plan de Lectura Literaria por los docentes del colegio salesiano Rosenthal de la Puente.</p> <p>Específicos</p> <p>Determinar los presupuestos teóricos empleados en la elaboración del Plan de Lectura Literaria en la dimensión de horizonte de expectativa por los docentes del colegio salesiano Rosenthal de la Puente, Magdalena del Mar en el año 2013.</p>	<p>Enfoque. Cualitativo</p> <p>Alcance. Descriptivo</p> <p>Diseño. Fenomenológico</p> <p>Población. Total de docentes del colegio salesiano Rosenthal de la Puente ubicado en el distrito de Magdalena del Mar: 53</p> <p>Muestra. 3 docentes del Área de Comunicación del nivel secundaria del colegio salesiano Rosenthal de la Puente</p> <p>Técnicas</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Investigación bibliográfica 2. Análisis de documentos 3. La observación 4. La entrevista

<p>¿Cuáles son los presupuestos teóricos empleados en la elaboración del Plan de Lectura Literaria en la dimensión de indeterminación por los docentes del colegio salesiano Rosenthal de la Puente, Magdalena del Mar en el año 2013?</p>	<p>Determinar los presupuestos teóricos empleados en la elaboración del Plan de Lectura Literaria en la dimensión de indeterminación de por los docentes del colegio salesiano Rosenthal de la Puente, Magdalena del Mar en el año 2013.</p>	<p>Instrumentos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ficha bibliográfica y/o de resumen 2. Organizador grafico 3. Las anotaciones 4. El cuestionario <p>Validez y confiabilidad de instrumentos</p> <p><i>Validez.</i> Juicio de expertos</p>
<p>¿Cuáles son los presupuestos teóricos empleados en la elaboración del Plan de Lectura Literaria en la dimensión de concreción por los docentes del colegio salesiano Rosenthal de la Puente, Magdalena del Mar en el año 2013?</p>	<p>Determinar los presupuestos teóricos empleados en la elaboración del Plan de Lectura Literaria en la dimensión de concreción por los docentes del colegio salesiano Rosenthal de la Puente, Magdalena del Mar en el año 2013.</p>	
<p>¿Cuáles son los presupuestos teóricos empleados en la elaboración del Plan de Lectura Literaria en la dimensión de intertextualidad por los docentes del colegio salesiano Rosenthal de la Puente, Magdalena del Mar en el año 2013?</p>	<p>Determinar los presupuestos teóricos empleados en la elaboración del Plan de Lectura Literaria en la dimensión de intertextualidad por los docentes del colegio salesiano Rosenthal de la Puente, Magdalena del Mar en el año 2013.</p>	

Apéndice C
Instrumento (s)

Guía de entrevista a los profesores del Área de Comunicación del nivel de secundaria del colegio salesiano Rosenthal de la Puente ubicado en el distrito de Magdalena del Mar

1. ¿Cuál es la temática que interesa a sus alumnos para leer textos narrativos?
2. ¿Los alumnos de su institución educativa tienen interés por la lectura de obras literarias (narrativas)? ¿Por qué?
3. Mencione las características de la narrativa de la literatura juvenil que podría interesar a sus alumnos la lectura de textos narrativos.
4. Señale los criterios para seleccionar obras literarias (novelas o cuentos) en la formación del lector adolescente.
5. ¿Cuáles son las características del lector literario competente?
6. ¿Cuáles son las fases del proceso de lectura que considera en el quehacer pedagógico para fomentar la lectura literaria en sus alumnos?
7. Mencione los procesos para construir la historia del relato.
8. Mencione cuáles son los conocimientos previos que necesita el alumno para realizar el proceso de vinculación entre obras literarias
9. Describa el proceso de vinculación entre obras literarias (novela o cuento) ya sea del mismo autor o de autores diferentes.

Apéndice D
Ficha de validación
(Juicio de expertos)

Título de la investigación: *Presupuestos teóricos empleados en la elaboración del Plan de Lectura Literaria*

Nombre del instrumento: *Guía de entrevista a los docentes del Área de Comunicación del nivel de secundaria del colegio salesiano Rosenthal de la Puente ubicado en el distrito de Magdalena del Mar*

Maestría : Miguel Romero Azabache

Criterios	Indicadores	Deficiente				Malo					Regular			Bueno			Muy bueno					
		0 - 5	6 - 10	11 - 15	16 - 20	21 - 25	26 - 30	31 - 35	36 - 40	41 - 45	46 - 50	51 - 55	56 - 60	61 - 65	66 - 70	71 - 75	76 - 80	81 - 85	86 - 90	91 - 95	96 - 100	
1. Claridad	Está formulado con un lenguaje apropiado y comprensible.																					
2. Objetividad	Describe conductas observables en relación con las variables.																					
3. Actualidad	Se basa en información teórica, tecnológica o científica vigente.																					
4. Organización	Tiene una estructura lógica para recoger la información requerida.																					
5. Suficiencia	Comprende los aspectos de las variables en cantidad y calidad suficientes.																					
6. Intencionalidad	Mide aspectos precisos de las variables.																					
7. Consistencia	Se basa en aspectos teórico-científicos de las variables.																					
8. Coherencia	Hay relación entre variables, dimensiones, indicadores e ítems.																					
9. Metodología	Responde estratégicamente al propósito de estudio.																					
10. Pertinencia	Ha sido adecuado al problema de investigación.																					

Opinión de aplicabilidad: _____

Promedio de valoración: _____

____ %

Observación: _____

Lugar y Fecha: _____; _____, de _____ de _____

Apellidos y nombres del experto: Mg () Dr. ()

DNI N° _____

Teléfono _____

Email: _____

Firma del informante

Apéndice E

Tabla 1

Matriz de especificaciones técnicas de la guía de entrevista a los docentes del Área de Comunicación del nivel de secundaria del colegio salesiano Rosenthal de la Puente ubicado en el distrito de Magdalena del Mar

VARIA BLE	DIMENSIO NES	INDICADOR	ITEM	Nº DE PREGUN TAS	INSTRU MENTO
Plan de Lectura Literaria	Horizonte de expectativa	Conoce los intereses lectores de sus alumnos por las obras literarias	1. ¿Cuál es la temática que interesa a sus alumnos para leer textos narrativos? 2. ¿Los alumnos de su institución educativa tienen interés por la lectura de obras literarias (narrativas)? ¿Por qué? 3. Mencione las características de la narrativa de la literatura juvenil que podría interesar a sus alumnos la lectura de textos narrativos. 4. Señale los criterios para seleccionar obras literarias (novelas o cuentos) en la formación del lector adolescente.	9	CUESTI ONARIO
	Indeterminaci ón	Identifica las competencias literarias del lector para que pueda elaborar el sentido del texto literario.	5. ¿Cuáles son las características del lector literario competente?		

	Concreción	Indica cómo el alumno construye el sentido del texto narrativo.	<p>6. ¿Cuáles son las fases del proceso de lectura que considera en el quehacer pedagógico para fomentar la lectura literaria en sus alumnos?</p> <p>7. Mencione los procesos para construir la historia del relato.</p>		
	Intertextualidad	Especifica la relación entre obras literarias.	<p>8. Mencione cuáles son los conocimientos previos que necesita el alumno para realizar el proceso de vinculación entre obras literarias.</p> <p>9. Describa el proceso de vinculación entre obras literarias (novela o cuento) ya sea del mismo autor o de autores diferentes.</p>		

Apéndice F

I.E.P. SALESIANO “ROSENTHAL DE LA PUENTE” “COMO DON BOSCO EDUCADOR, OFREZCAMOS A LOS JÓVENES EL EVANGELIO DE LA ALEGRÍA MEDIANTE LA PEDAGOGÍA DE LA BONDAD”

Proyecto del Plan Lector 2013

Área: Comunicación

I. Información general

- 1.1 Título del Plan Lector : “Leyendo aprendemos más”
- 1.2 Institución Educativa : Salesiano “Rosenthal de la Puente”
- 1.3 Distrito : Magdalena Provincia: Lima
- 1.4 Área geográfica : Urbana
- 1.5 Duración de Proyecto : 09 meses
- 1.6 Profesora responsable :
- 1.7 Coordinación y asesoría:

II. Justificación

El Proyecto del Plan Lector 2013 constituye una de las líneas fundamentales de nuestra institución educativa, por el reconocimiento que la lectura tiene como herramienta básica en el aprendizaje y en la formación integral de nuestros alumnos, así como principal vía de acceso al conocimiento y a la cultura.

El valor de la lectura es insustituible. Sin ella no es posible comprender la información contenida en los textos y asimilarla de un modo crítico. La lectura estimula la imaginación y ayuda al desarrollo del pensamiento abstracto. En la actual sociedad de la comunicación, caracterizada por la sobreabundancia de datos, la lectura comprensiva tiene un papel clave para convertir la información en conocimiento.

Dada la trascendencia de la lectura en la conformación del individuo y, por tanto, de la sociedad, la adquisición y consolidación del hábito lector debe ser un objetivo prioritario de nuestra institución.

El Plan Lector para este año 2013 es una continuación de los propuestos en años anteriores, y en él están implicados todos los profesores y los alumnos tanto del nivel primaria como secundaria de la institución.

III. Formulación de objetivos

3.1 Objetivo general:

Fomentar el hábito lector desde todas las áreas y todos los niveles y desarrollar la comprensión lectora del modo más armónico y eficaz posible.

3.2 Objetivos específicos:

- Desarrollar el lenguaje
- Incrementar el vocabulario
- Desarrollar la capacidad de leer con una velocidad y comprensión adecuadas.
- Promover el interés, el gusto y la necesidad por la lectura.
- Despertar el interés por los libros.
- Incentivar la capacidad de expresarse por escrito como consecuencia del desarrollo de la habilidad de leer en forma rápida y comprensiva.
- Estimular el entusiasmo por el saber y el conocer.
- Incrementar la capacidad de investigar y aprender con autonomía.

IV. Programa metodológico

4.1 Estrategias metodológicas para el nivel primaria.

- ✓ Lectura por placer
- ✓ El abanico
- ✓ El informativo
- ✓ Sector de producción
- ✓ Organizar la biblioteca
- ✓ Alfabetizar el aula
- ✓ Creación del Portafolio del niño.
- ✓ Comprensión y producción de películas.
- ✓ Este objeto se parece a mí.
- ✓ Producción partiendo del Origami como situación comunicativa real.

- ✓ Producción a través de interrogantes.
- ✓ Cuadro de secuencias
- ✓ Sopa de letras
- ✓ Crucigramas
- ✓ Cuestionarios
- ✓ Descripciones
- ✓ Línea del tiempo.

4.2 Estrategias metodológicas para el nivel secundaria.

- Cómo inventar personajes.
- Mapa de la obra.
- La narración de cuentos.
- Historia al revés.
- Vivencia maravillosa
- Yo comienzo tú sigues.
- A partir de preguntas generadoras.
- Ensalada de cuentos conocidos.
- Modificación de los elementos.
- Trasformar un poema o una creación en un cuento.
- Una excusa para una historia.
- Jugamos con el espacio
- Utilizar una situación cotidiana para narrar una historia.
- Utilizar una situación especial.
- A partir de una situación absurda.
- Utilizamos los sentidos.
- Una novela a partir de la correspondencia entre dos amigos o amigas.
- Un libro de viajes a partir de diferentes postales.
- Un relato utilizando exclusivamente el monólogo.
- Propuestas para generar nuevos textos a partir de modificaciones de los elementos formales.
- Técnica de los vasos comunicantes.
- Convirtiendo un texto en un texto Transmedia.

- Elaborar microrrelatos a partir de los post de Twitter.
- Exposiciones orales utilizando *Power Point*
- Cuestionarios
- Debates
- Fichas bibliográficas
- Resúmenes
- Organizadores visuales
- Trípticos
- Infografías.
- Dramatizaciones
- Sociograma literario

V. Organización del Plan Lector

SECUNDARIA

PRIMER AÑO		
TEXTO	AUTOR	EDITORIAL
Mitos griegos contados otra vez.	Nathaniel Hawthorne	Norma
¿Dónde está papá?	Christine Retts	SM
Ojos de Judas y otros cuentos	Abraham Valdelomar	Norma
El negocio de papá	Alfredo Gómez Cerdá	SM

SEGUNDO AÑO		
TEXTO	AUTOR	EDITORIAL
La última cacería	Víctor Andrés Ponce	Norma
Este amor no es para cobardes	Martín Roldán Ruiz	Norma
Templado	Jorge Eslava	Alfaguara-Santillana
Falsa identidad	Norah McClintock	Norma
Vértigo bajo la luna llena	Javier Arévalo	Norma

TERCER AÑO		
TEXTO	AUTOR	EDITORIAL
Mensaje para ti	Ana María Machado	Norma
Las siete muertes del gato	Alfredo Gómez Cerdá	SM
La guerra de los duraznos	Roberto Ampuero	Norma
36 Kilos	M.B. Brozon	SM
El quinto dragón	Paulina Aguilar Gutiérrez	Norma

CUARTO AÑO		
TEXTO	AUTOR	EDITORIAL
Cuando los árboles hablen	Laurie Halse Anderson	SM
El misterio de la loma amarilla	José Güich Rodríguez	SM
El fugitivo	Terence Blacker	Norma
Los vecinos en las novelas	Sergio Aguirre	Norma
Campos de fresas	Jordi Sierra I Fabra	SM

QUINTO AÑO		
TEXTO	AUTOR	EDITORIAL
Ética para amador	Fernando Savater	Planeta Lector
La casa de Verano	Alfredo Gómez Cerda	SM
Un espejo para sol	Alicia Madrazo	SM
El túnel	Ernesto Sábato	Planeta Lector
Rosa Cuchillo	Óscar Colchado	Alfaguara- Santillana

VI. Evaluación

- ✓ Lectura oral
- ✓ Ficha de lectura
- ✓ Trabajos y/o exposiciones de acuerdo al texto.
- ✓ Dramatizaciones
- ✓ Maquetas
- ✓ Historietas
- ✓ Evaluaciones orales
- ✓ Evaluaciones escritas
- ✓ Prácticas calificadas
- ✓ Prácticas dirigidas.

VII. Indicador de evaluación

Desarrolla su capacidad lectora a través de la comprensión de diferentes textos literarios.

VIII. Bibliografía

- Real Academia Española (2011) Madrid, Espasa Calpe
- Módulo de comprensión lectora. Ministerio de Educación.
- Antonio González Montes. Introducción a la interpretación de textos literarios.
- Diccionarios de sinónimos y antónimos, Lima Santillana.
- Diccionario de dudas y dificultades. Madrid Espasa Calpe.
- Textos seleccionados para los alumnos