La competencia literaria desde la biblioteca escolar, proyecto de aula para formar lectores literarios en grado noveno

Paula Alexandra Cáceres Garzón

Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Facultad de Ciencias y Educación
Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna
Bogotá D.C.
2021

La competencia literaria desde la biblioteca escolar, proyecto de aula para formar lectores literarios en grado noveno

Paula Alexandra Cáceres Garzón

Trabajo de grado para optar por el título de Magister en Pedagogía de la Lengua Materna

Director
Mario Montoya Castillo

Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Facultad de Ciencias y Educación
Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna
Bogotá D.C.
2021

Dedicatoria

A mis padres,

A mis hermanas*: Andrea y Adriana,*

A mi sobrina*: Ariana*

por su apoyo emocional,

por sus consejos,

por estar para mí en

todo momento.

Agradecimientos

Agradezco a la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna y a sus respectivos docentes por permitir formarme como docente investigadora. Cada uno de los profesores a través de los espacios académicos aportó saberes necesarios para el mejoramiento de mi práctica docente y enriquecieron el proceso de investigación.

A mi director el doctor Mario Montoya Castillo por el acompañamiento en el proceso de investigación. Cada uno de sus comentarios y revisiones fueron muy valiosos para culminar este proceso, pero sobre todo por su apoyo anímico, que hizo de este recorrido investigativo un camino tranquilo, pero con retos profesionales.

A mi familia por su apoyo incondicional durante este tiempo de formación como magister, por su comprensión y paciencia en los momentos difíciles del proceso.

Al Colegio de Nuestra Señora del Perpetuo Socorro, especialmente a los estudiantes de grado noveno B, porque me acompañaron en el proceso por mejorar mi práctica educativa en torno a la literatura y participaron con compromiso e interés en el proyecto. Aprecio que compartieran sus historias, sus intereses de lectura, sus impresiones sobre los cuentos y sus inquietudes, aspectos tan valiosos en tiempos de pandemia por Covid-19.

Nota de aceptación

_____

_____

_____

Jurado 1

_____

_____

_____

Jurado 2

_____

_____

_____

Bogotá D.C., 25 de marzo de 2021 (fecha de sustentación)

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Facultad de Ciencias y Educación

Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna

Resumen Analítico en Educación

RAE MPLM No. 199 / 2021

Aspectos formales

Tipo de documento	Trabajo de grado en Maestría
Tipo de divulgación	Digital
Acceso al documento	Repositorio Institucional de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Título	La competencia literaria desde la biblioteca escolar, proyecto de aula para formar lectores literarios en grado noveno
Autor	Paula Alexandra Cáceres Garzón
Director	Mario Montoya Castillo

Aspectos de la investigación

Palabras clave	Competencia literaria, biblioteca escolar, lectura literaria, educación literaria.
Descripción	La investigación se centra en la problemática de la educación literaria, específicamente, el fortalecimiento de la competencia literaria a través de un proyecto de aula que buscaba la promoción de la biblioteca escolar con estudiantes de cuarto ciclo.
Fuentes	En la investigación se citan referencias de las cuales destacan: Colomer (2005), Mendoza Fillola (1998) y Cassany, Luna y Sanz (2003), Rosenblatt (2002), Coronas (2000), Larrosa (1998), Margallo (2012) y Fittipaldi (2013).
Contenido	La investigación presenta cinco capítulos: el primero expone el planteamiento del problema a partir de una delimitación, que se desarrolló desde una lectura etnográfica del contexto (LEC); también presenta un rastreo de antecedentes, los objetivos, las preguntas, entre otros elementos; el segundo capítulo da cuenta de los fundamentos teóricos de la investigación a través de nociones necesarias para comprender la competencia literaria, la lectura literaria y la biblioteca escolar; el tercer capítulo presenta y explica los referentes metodológicos de la investigación como lo son el paradigma sociocrítico, el enfoque cualitativo, la investigación acción y el proyectos de aula, además de las categorías, instrumentos y proceso de sistematización y análisis. En el cuarto capítulo se indican los resultados de la investigación que dan respuesta a cada una de las subpreguntas del

	proceso que estuvo centrado en el fortalecimiento de la competencia literaria. Por último, en el quinto capítulo se hace referencia a las conclusiones del proceso investigativo. El trabajo finaliza con las referencias bibliográficas de esta investigación.
Metodología	La investigación se sitúa en el paradigma sociocrítico, con un enfoque cualitativo cuyo diseño de investigación es la "Investigación acción" y, su dispositivo didáctico, es el proyecto de aula. Esta ruta metodológica permite reflexionar e interrogar las prácticas pedagógicas propias (las de la investigadora) alrededor de la formación literaria con la finalidad de buscar soluciones posibles a dichas dificultades o limitaciones evidenciadas en el contexto particular y con la participación de los estudiantes. Cabe señalar que el trabajo se enmarca en la línea de investigación "Pedagogía de la literatura".
Conclusiones	Las conclusiones presentan los aspectos relevantes de la investigación a partir de la respuesta a las subpreguntas planteadas en el proyecto y al proceso de investigación. En términos generales, la investigación fortaleció la competencia literaria en la medida en que trabajó aspectos como el intertexto lector, las actitudes de aprecio por lo literario a través de un proyecto de aula orientado en la creación de la página *Web* de la biblioteca escolar, el cual posibilitó abordar ejercicios de lectura y de producción de textos literarios. Esto permitió reformular la educación literaria con estudiantes de noveno grado, para dar prioridad a la experiencia con la literatura y dejar de instrumentalizarla.

Resumen

La investigación gira en torno a la educación literaria para el desarrollo de la competencia literaria, que asume la literatura como una práctica social. Por lo tanto, busca fortalecer dicha competencia a partir de un proyecto de aula relacionado con la biblioteca escolar. El trabajo se fundamenta en teóricos como Colomer (2005), Rosenblatt (2002), Mendoza (2004), Solé (1992), Coronas (2000), Larrosa (1998), entre otros. La investigación se orienta metodológicamente en el paradigma sociocrítico, el enfoque cualitativo, la investigación-acción y el proyecto de aula, que se llevó a cabo con estudiantes de grado noveno en una institución de carácter privado. Los hallazgos giran en torno a los aspectos que se fortalecen de la competencia literaria en las experiencias de lectura, las implicaciones del diseño de la biblioteca escolar en tiempo de pandemia y la importancia del proyecto de aula para abordar la formación literaria. En conclusión, la competencia literaria se puede fortalecer desde proyectos de aula que posibilitan la participación de los estudiantes para fomentar las actitudes de aprecio, los conocimientos, las reflexiones y las experiencias de lectura.

Palabras clave: competencia literaria, biblioteca escolar, lectura literaria, educación literaria.

Abstract

The research revolves around literary education for the development of literary competence, which assumes literature as a social practice. Therefore, it seeks to strengthen this competence from a classroom project related to the school library. That is why it is based on theorists such as Colomer (2005), Rosenblatt (2002), Mendoza (2004), Solé (1992), Coronas (2000), Larrosa (1998) among others. This research work has a methodological orientation focused on the socio-critical paradigm, the qualitative approach, the action research and the classroom project, which was carried out with ninth grade students in a private institution. The findings revolve around the aspects of literary competence that are strengthened in reading experiences, the implications of the design of the school library in times of pandemic and the importance of the classroom project to address literary training. In conclusion, literary competence can be

strengthened from classroom projects that enable the participation of students to promote attitudes of appreciation, knowledge, reflections and reading experiences.

Keywords: literary competence, school library, literary reading, literary education.

Tabla de contenido

Introducción 1

Capítulo I. Problemática de la investigación 3

1.1 Planteamiento del problema 3

1.2 Antecedentes 6

1.2.1 Enfoque teórico: competencia literaria y biblioteca escolar 9

1.2.2 Enfoque metodológico sobre la competencia literaria y biblioteca escolar 13

1.3 Delimitación del problema 15

1.4 Pregunta de investigación 21

1.4.1 Subpreguntas de investigación: 21

1.5 Justificación del problema 21

1.6 Objetivos de la investigación 24

1.6.1 Objetivo general 24

1.6.2 Objetivos Específicos 24

Capítulo II. Referentes teóricos 25

2.1 La educación literaria centrada en el desarrollo de la competencia literaria 25

2.1.1 ¿Se enseña la literatura? 25

2.1.2 ¿Qué se entiende por Literatura? 26

2.1.3 Competencia Literaria 27

2.1.3.1 ¿Qué se entiende por educación literaria y competencia desde la política educativa de Colombia? 27

2.1.3.2 ¿Qué se entiende por competencia literaria desde los teóricos? 30

2.1.4 ¿Qué se entiende por lectura literaria? 33

2.1.5 Lector literario 36

2.1.6 Selección de los textos literarios 37

2.2 La biblioteca escolar para el fortalecimiento de la competencia literaria 38

2.2.1 ¿Qué se entiende por biblioteca desde las políticas públicas? 39

2.2.2 La biblioteca escolar desde teóricos 42

2.3 Las tecnologías de la información y la comunicación en el fortalecimiento de la competencia literaria 44

Capítulo III. Referentes metodológicos 49

3.1 Línea de Investigación 49

3.2 Paradigma sociocrítico 50
3.3 Enfoque investigativo: cualitativo 52
3.4 Diseño de investigación: investigación acción 54
3.5 Proyecto Pedagógico de Aula 56
3.6 Población 59
3.7 Plan de intervención: proyecto de aula Biblioteca escolar "*El rincón del lector*" 59
3.8 Aspectos a tener en cuenta por tiempo de pandemia 63
3.9 Categorías de análisis 64
3.10 Instrumentos para recolección de datos 65
3.11 Proceso de codificación, sistematización y análisis de resultados 67
Capítulo IV. Análisis y discusión de resultados 69
4.1 ¿Qué aspectos de la competencia literaria fortalecen los estudiantes en las actividades de la biblioteca escolar? 69
4.1.1 Intertexto lector 70
4.1.2 Actitudes frente a lo literario 73
4.1.3 Conocimientos en la competencia literaria 75
4.1.4 Habilidades o estrategias de lectura 79
4.2 ¿Qué implicaciones tiene el diseño e implementación de una biblioteca escolar para fomentar el hábito lector? 83
4.2.1 Implicaciones del diseño e implementación para fomentar hábito lector de estudiantes 84
4.2.2 Rol del docente: implicaciones del diseño e implementación de biblioteca para fomentar hábito lector 88
4.2.3 Educación remota: implicaciones del diseño e implementación de biblioteca para fomentar hábito lector 92
4.3 ¿Cómo un proyecto de aula alrededor de la promoción de la biblioteca escolar posibilita potenciar la competencia literaria? 94
4.3.1 Fortalecimiento de la competencia literaria 94
4.3.2 Participación en elección de texto literario 100
4.3.3 Importancia de las tecnologías de la información y la comunicación 103
4.3.3.1 El rincón del lector: página Web producto del proyecto de aula 104
5. Conclusiones 106
Bibliografía 112
Anexos 119

Lista de Tablas

Pág.

Tabla 1. Información sobre los antecedentes consultados 6

Tabla 2. Fases del proyecto de aula 60

Tabla 3. Contextualización categorías de análisis 64

Tabla 4. Tabla descriptiva de objetivos, categorías e instrumentos de análisis 66

Lista de Anexos

	Pág.
Anexo 1. Ejemplo de codificación	119
Anexo 2. Ejemplo de sistematización	122
Anexo 3. Descripción de registros	124

Lista de imágenes

Pág.

Imagen 1. Respuesta de estudiante de 13 años que lleva dos años en la institución 17
Imagen 2. Respuesta de estudiante de 13 años, quien lleva cuatro años en la institución 17
Imagen 3. Respuesta de estudiante de 13 años, quien lleva cuatro años en el colegio 17
Imagen 4. Estudiante de 13 años, sobre la biblioteca 17
Imagen 5. Uso inadecuado de la biblioteca 18
Imagen 6. Estudiante de 12 años, quien lleva cinco años en la institución 18

Introducción

En la actualidad los estudiantes interactúan con diferentes formatos como los videojuegos, las series, el manga, entre otros. Estos tipos de producciones cuentan con historias que atraen a los estudiantes, ya que hacen referencia a personajes, lugares o relatos desarrollados por la literatura. Sin embargo, cuando se trata de acercarse a los textos literarios, algunos jóvenes pueden mostrarse apáticos. Es por ello que, surge la necesidad de promover la lectura literaria en la institución educativa sin desconocer los intereses de los estudiantes.

La investigación desarrollada en el marco de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna titulada "*La competencia literaria desde la biblioteca escolar, proyecto de aula para formar lectores literarios en grado noveno*" tiene por objeto el desarrollo de la competencia literaria en estudiantes de grado noveno en una institución de carácter privado; la finalidad es fortalecer prácticas pedagógicas para que los estudiantes aprecien la obra literaria, interpreten los textos y continúen de forma autónoma la lectura literaria fuera de la escuela.

En este proyecto investigativo se relaciona la competencia literaria con uno de los componentes de la institución educativa, que a pesar de su importancia está desvinculada con la comunidad, esta es la biblioteca escolar. Dicho espacio permite a los docentes y estudiantes vivir la experiencia con la literatura sin asumirla como una actividad escolar, que permite aprender sobre gramática o historia literaria; pues como señala la nobel de literatura Doris Lessing "La biblioteca es la más democrática de las instituciones porque nadie en absoluto puede decirnos qué leer, cuándo y cómo", lo cual posibilita que la escuela acerque a los estudiantes a la literatura tal y como se da por fuera de la escuela con la finalidad de que sigan su hábito lector. Una educación literaria que tiene en cuenta los intereses de los escolares en la selección de las obras y plantea diferentes maneras y momentos para la lectura literaria.

De acuerdo con lo anterior, para mejorar el abordaje de la literatura desde la reflexión y la acción se plantea esta investigación, la cual se organiza en cinco capítulos que son: en el primer capítulo se presenta el planteamiento del problema, que

surge de la lectura etnográfica del contexto en la que se identificaron algunas necesidades de estudiantes, docentes e institución; además se exponen los antecedentes de investigación, que posibilitaron revisar los referentes teóricos y metodológicos sobre la competencia literaria, para fundamentar esta investigación y construir la pregunta de investigación con los respectivos objetivos.

En el segundo capítulo se presenta el marco teórico que sustenta la investigación en relación con las categorías de competencia literaria, lectura literaria y biblioteca escolar. Por ende, se encuentra información desde autores como Teresa Colomer (2002), Antonio Mendoza Fillola (2004), Carlos Lomas (1999), Jorge Larrosa (1998), entre otros. Mientras que, en el tercer capítulo se presentan los referentes metodológicos, los cuales orientan el proceso de la investigación; estos parten del paradigma sociocrítico en el que se busca la transformación de la realidad a partir del enfoque cualitativo, el cual se centra en los elementos particulares de un contexto determinado. El diseño de investigación es la investigación acción, dado que se parte de la práctica pedagógica para modificarla con ayuda del dispositivo didáctico del proyecto de aula, donde participan tanto docentes como estudiantes.

En el cuarto capítulo se presentan los resultados del proceso de investigación, que busca el desarrollo de la competencia literaria desde la promoción de la lectura en la biblioteca escolar. En este sentido, se muestran los trabajos realizados por los estudiantes para evidenciar todos los saberes adquiridos por estos y por el docente a partir de la reflexión y triangulación entre los datos, las voces de teóricos y la voz de quién investiga. En quinto lugar, se presentan las conclusiones de este proyecto de investigación desarrollado en tiempos de pandemia, que pueden incidir en las investigaciones de otros docentes.

Capítulo I. Problemática de la investigación

1.1 Planteamiento del problema

Cómo tratar la literatura en la escuela ha sido uno de los interrogantes que preocupan a muchos profesionales, especialmente, a los profesores que se ocupan de las áreas de humanidades y educación artística. La respuesta a esta pregunta se puede construir a partir de la reflexión acerca del proceso escolar y de la indagación sobre la práctica pedagógica propia, para buscar diferentes formas de abordar la literatura o para evitar cometer los errores de la tradición educativa. De manera que antes de analizar las necesidades encontradas en el contexto y en el quehacer docente; es importante evidenciar algunas experiencias propias en relación con la formación literaria en la educación básica, puesto que estas influyen en el problema de investigación.

La educación literaria que recibí en el nivel educativo de primaria y secundaria estuvo orientada, principalmente, a la consulta sobre la biografía de autores o los resúmenes de obras. A pesar de que se accedía a los textos literarios, estos no se abordaban en el colegio, pues el recuerdo que conservo es que los libros que comprábamos para la escuela solo ocupaban un espacio más en la maleta. El énfasis no estaba en la formación de lectores, ya que no se desarrolló un plan lector y no hubo un acompañamiento en el proceso de lectura. Por ello, desde esta experiencia destaca que no es suficiente con poner en contacto a los estudiantes con el libro sino orientar los procesos de formación literaria desde el disfrute.

El acercamiento a la literatura se dio sólo hasta los últimos dos años de formación escolar. En este tiempo leí algunos cuentos de Edgar Allan Poe y mi primera novela completa que fue *Fahrenheit 451* de Ray Bradbury. Esto me permitió iniciar la relación con lo literario, ya que no leía para responder a una evaluación, sino que leía para crear o recrear la obra en otro formato; por ejemplo, se realizaban programas radiales o cortometrajes. En otras palabras, se podía jugar con el texto leído para modificarlo o representarlo.

Esta forma de tratar la literatura a pesar de que incluía algunos controles de lectura, no se quedaba solo en la evaluación, sino que abordaba la producción como la creación de cortometrajes. Por ello, la obra no consistía en el medio para aprender lengua o historia literaria sino para conocer otros mundos y para crear, es decir, primaba el disfrute y no la instrumentalización. Además, en la elección de textos se tenía en cuenta a los estudiantes, puesto que el docente presentaba un repertorio de tres obras para que el estudiante seleccionara el libro de su interés, aspecto que ayuda a consolidar el hábito lector.

Las experiencias que he tenido con la literatura, mencionadas líneas atrás, se relacionan con los cuatro momentos o etapas que ha tenido la educación literaria según Lomas (1999), que son: 1) la literatura como medio, ejemplo o forma a imitar para leer y escribir correctamente (identificar sujeto y predicado desde un texto literario); 2) la literatura para crear conciencia nacional a partir del estudio cronológico de la historia literaria (corrientes, biografías y resúmenes); 3) el análisis de los libros a partir del comentario del texto; y, 4) el desarrollo del hábito lector, del aprecio por lo literario y de la comprensión de lectura.

A partir de la reflexión sobre mi experiencia y del reconocimiento de los momentos de la educación literaria señalados por Lomas (1999), se observa la necesidad de realizar indagaciones para fomentar el aprecio y el disfrute de las obras literarias sin obligar a la lectura, ni tener por énfasis el estudio de la gramática o la historia. Por tal razón, se plantea una investigación que permita buscar una manera distinta para abordar la literatura y el hábito lector sin desconocer los saberes históricos que, aunque son importantes no son el elemento fundamental para tratar lo literario.

Por lo anterior, centrar la atención en las vivencias escolares para pensar en el rol de profesora conlleva a comprender la necesidad de no continuar el camino que marcan los libros escolares ni las acciones desarrolladas durante la mayor parte de mi formación básica, en la que el encuentro con lo literario fue tardío. De ahí que se generen interrogantes en torno al trabajo docente como ¿qué implica la educación literaria?, ¿cómo debo tratar la literatura para no instrumentalizarla?, ¿cómo no distanciar a los estudiantes de la literatura?, ¿qué espacio posibilita dejar a un lado la obligatoriedad de la lectura literaria de la clase de lenguaje? Preguntas a las que se

busca dar respuesta con la implementación de esta investigación, que está enfocada hacia el cuarto momento que señala Lomas (1999), en el que se tiene como objetivo el desarrollo de la competencia literaria, concepto que se aborda porque abarca el hábito lector, la lectura y el aprecio por lo literario.

Una investigación en la que, además, la biblioteca escolar juega un papel fundamental, ya que es el espacio que va a permitir la promoción de la competencia literaria sin el carácter de obligatoriedad que se debe abordar en las horas de clase de lenguaje, para comenzar a formar lectores autónomos. Pero ¿por qué el vínculo entre competencia literaria y biblioteca escolar en este proyecto? Porque como se señala en el *Manifiesto de la UNESCO sobre la biblioteca pública* (1994) esta tiene como primera misión el desarrollo del hábito lector, para formar ciudadanos que puedan participar activamente en la sociedad a partir de los diferentes conocimientos adquiridos gracias a la lectura.

En esta investigación, la formación literaria encuentra en la biblioteca un elemento de vital importancia para favorecer procesos de comprensión y producción de textos literarios, que permitan ampliar el interés por el encuentro con la literatura. Este espacio (físico o digital) promueve la lectura autónoma, sin que exista la obligatoriedad, con el objetivo de desarrollar la competencia literaria y el gusto por lo literario; por ello, se diferencia de los propósitos escolares y de las clases regulares de lenguaje en las que algunas obras están vinculadas a otros fines que son distintos al disfrute.

De acuerdo con lo anterior, los problemas a los cuales se busca contribuir con elementos para pensar soluciones acordes a nuestro contexto son: la escasa comunidad de lectores en Colombia, las prácticas de enseñanza que en lugar de acercar a los estudiantes a la literatura los hace tomar distancia y la posibilidad de que el docente de lenguaje trabaje en el espacio de la biblioteca escolar para promover la obra literaria. En otras palabras, se quiere aportar aspectos teóricos y metodológicos para resolver las dificultades de la práctica pedagógica, que se perpetúan por desconocimiento sobre la educación literaria, por cuestiones relacionadas con obligaciones institucionales (desarrollar determinado plan lector) o por la comodidad en el modelo tradicional. Esta investigación vincula la competencia literaria con la

biblioteca para iniciar el camino de la formación de lectores autónomos en el Colegio de Nuestra Señora del Perpetuo Socorro.

1.2 Antecedentes

En el proceso de investigación es fundamental conocer lo que otros investigadores ya han abordado sobre el tema de interés, ya que esto permite contribuir al campo de la literatura en la escuela desde lo teórico o lo metodológico. Por consiguiente, para la revisión de los antecedentes que han tratado el desarrollo de la competencia literaria y la biblioteca escolar se consultaron tesis doctorales, trabajos de grado de maestría y artículos investigativos de España, Colombia y México elaborados entre el periodo de 1990 a 2020 (Ver Tabla 1).

El objetivo principal de la revisión de antecedentes consistió en identificar las nociones teóricas y metodológicas, que se han tenido en cuenta para el desarrollo de la competencia literaria en el territorio escolar. Este apartado se organiza en dos partes que son: primero, enfoques teóricos para las categorías de competencia literaria y de biblioteca escolar y, segundo, enfoque metodológico.

Tabla 1. *Información sobre los antecedentes consultados*

Tesis	
Título	**Autor**
Estudio de las relaciones de la intertextualidad con el desarrollo de competencias literarias en estudiantes de ciclo III	Carlos Andrés Martínez y Alirio Guerrero Chipagra Trabajo de grado Maestría en Comunicación-Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas
El desarrollo de la competencia literaria desde una perspectiva hermenéutica: entornos participativos y convergencia cultural en las aulas de secundaria	Cristina Vega Tesis doctoral de la Universidad de la Rioja
¿Qué han de saber los niños sobre literatura? Conocimientos literarios y tipos de actuaciones que permitan progresar en la competencia literaria	Martina Fittipaldi Tesis doctoral dirigida por Teresa Colomer de la Universidad Autónoma de Barcelona
Roald Dahl y la literatura infantil y juvenil en la didáctica de las lenguas: una propuesta para la mejora de la competencia literaria en el aula	María Encarnación Carrillo García Tesis doctoral dirigida por Amando López Valero Universidad de Murcia

El mediador escolar de lectura literaria. Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistemas de creencia y trayectorias personales de lectura.	Felipe Munita Tesis doctoral Universidad Autónoma de Barcelona
El desarrollo de la competencia literaria en los adolescentes a través del Premio Andalucía Joven de Poesía (2001-2010)	Manuel González Tesis doctoral en la Universidad de Huelva
La lectura a Secundaria: un cas practic de dinamització lectora a través de la biblioteca de centre	Jordi González Batlle Tesis doctoral de la Universidad de Barcelona
Lectura literaria en secundaria: la mediación de los docentes en la concreción de los repertorios lectores	Mery Cruz Calvo (colombiana) Tesis doctoral dirigida por Antonio Mendoza Fillola Universidad de Barcelona, España
La Competencia Literaria en educación infantil: estrategias didácticas y materiales literarios como factores de desarrollo	María Josefina Juana Arellano Chávez Tesis doctoral Universidad de Valladolid, España
Desarrollo y evaluación de la competencia lecto-literaria en el bachillerato	María Molina Molina Universidad de Alicante
Todos maestros y todos aprendices: la literatura en la formación de profesores de E/LE tratada como objeto de estudio, recurso para la enseñanza y formadora de lectores.	Claudene de Oliveira Aragao Tesis doctoral Universidad de Barcelona
De la experiencia de la lectura a la educación literaria: análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia.	Marta Sanjuán Álvarez Tesis doctoral Universidad de Zaragoza
Una experiencia didáctica del hipertexto digital y la multimodalidad con profesores de Lengua y Literatura: aproximación de los clásicos a los adolescentes	Lorena Berrios Barra Tesis doctoral Universidad de Barcelona
El cine y la literatura en el desarrollo y logro de las competencias básicas. Análisis e interpretación de una investigación intertextual en Educación Primaria y Secundaria	María González García Tesis doctoral Universidad de Murcia
El desarrollo de la educación literaria en aprendientes iniciales de ELE. Una propuesta didáctica llevada a las aulas	María Victoria García Iglesias Tesis doctoral Universidad Autónoma de Barcelona
Diálogo con el lector y “promesa de obra” como obra literaria La inversión emisor-receptor a partir de la novelística de Macedonio Fernández	Ander Luque García Tesis doctoral Universidad de Barcelona
Contribución de los libros de texto de lengua castellana y literatura al desarrollo de la competencia comunicativa en la educación secundaria obligatoria	Jesús Gómez Picapeo Tesis doctoral Universidad de Zaragoza
La educación literaria y visual a través del libro álbum de tipología narrativa: una plataforma para el destinatario adolescente	Francisco Javier Villegas Villegas Tesis doctoral Universidad de Barcelona
La Creación Literaria de Microficciones en Educación Secundaria y Educación Superior. Un	Emilia Morote Peñalver Tesis doctoral

Modelo Didáctico para el Desarrollo de la Competencia Discursiva y el Aprendizaje para la Vida	Universidad de Murcia
los textos literarios clásicos en la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (l2)/lengua extranjera (le): estudio, corpus, propuesta didáctica y puesta en práctica para los niveles a1-A2	Sergio Palacios González Tesis doctoral Universidad Autónoma de Madrid
Práctica de lectura literaria en dos aulas de segundo de secundaria	Francisca Trujillo Culebro Tesis doctoral Universidad Autónoma de Barcelona
La animación a la lectura en la mejora de las actitudes y de la expresión escrita en la educación secundaria obligatoria.	Teresa Cervera Mata Tesis doctoral Universidad de Granada
La promoción de la lectura y la alfabetización en información: pautas generales para la construcción de un modelo de formación de usuarios de la información en el marco del plan nacional de lectura de Uruguay	María Gladys Ceretta Soria Tesis doctoral Universidad Carlos III de Madrid
La enseñanza de la lectura y su repercusión en el desarrollo del comportamiento lector.	Rosemary Duarte Cunha Tesis doctoral Universidad de Alcalá
Fomento del hábito lector mediante la aplicación de estrategias de animación a la lectura en primero de secundaria.	María Palacios-Almendro Trabajo de grado de Maestría Universidad de Piura, Perú
La biblioteca escolar en la educación anglosajona. Modelo e integración en el *curriculum* en el Reino Unido.	Carmen Cabrerizo García Tesis doctoral Universidad Complutense de Madrid
La interdiscursividad entre literatura y cine: estrategias para construir la competencia literaria en el bachillerato universitario	Haydeé Hernández Ramírez Trabajo de grado Maestría en docencia para la educación media escolar Universidad Nacional Autónoma de México
La lectura intertextual del mito literario para la mejora de la competencia lecto-literaria en el aula de EMS	Irma Guadalupe Barragán Velázquez Maestría en Docencia para la educación media escolar Universidad Nacional Autónoma de México
Propuesta de secuencia didáctica, a partir de una estrategia de apreciación artística, como ejercicio de prelectura para motivar la competencia literaria	María Guadalupe Ocampo Medina Maestría en Docencia para la educación media escolar Universidad Nacional Autónoma de México
Artículos de investigación	
"La animación a la lectura como estrategia pedagógica para la formación de la competencia literaria en la escuela secundaria"	Derly Rojas (2018)
"El arte de la conversación literaria: su concepto y metodología para fomentar la competencia literaria y comunicación"	Isabella Leibrandt (2018)
"De la comprensión lectora a la competencia literaria a través de la obra de Eliacer Cansino"	Manuel Romero, Ester Trigo y Pablo Moreno (2018)

“Jóvenes, currículo y competencia literaria”	López, Tinajero y Pérez (2006)
“La promoción de la lectura en las bibliotecas públicas de Medellín”	Zapata, Molina, Giraldo, Sierra, Estrada y Vargas (2008)
“Límites conceptuales de la competencia literaria”	José Rienda (2014)

Fuente: elaboración propia.

1.2.1 Enfoque teórico: competencia literaria y biblioteca escolar

Los antecedentes posibilitan conocer lo que se ha construido sobre el problema de investigación. Por lo tanto, en la revisión realizada se encontraron aportes para fundamentar teóricamente la competencia literaria y la biblioteca escolar, los cuales se presentan en las siguientes líneas.

a) Respecto a la competencia literaria:

En primer lugar, aparece la distinción entre el concepto de competencia abordado desde el criterio de producción y el ángulo educativo-pedagógico. En el ámbito económico o laboral hace referencia a la capacidad de las personas para actuar según las reglas de la empresa (Fittipaldi, 2013). Mientras que en la mirada educativa la competencia es asumida como potencialidad, que se conforma de conocimientos y estrategias para dar respuesta a problemas. Para Martínez y Guerrero (2016) este concepto en la escuela implica tres elementos: la capacidad del estudiante para vincular aprendizajes con su cotidianidad o diversas situaciones; la competitividad como superación de los problemas gracias a los saberes que se poseen; y, la incumbencia, que se relaciona con el sentir del escolar sobre su desarrollo personal. En definitiva, la competencia se toma como una potencialidad vinculada con la vida.

En segundo lugar, los antecedentes posibilitaron aclarar el origen del término de competencia. Desde Barragán (2020) el concepto surgió en el marco de los estudios de la *Gramática Generativa Transformacional* de Noam Chomsky, pero se fue ampliando o enriqueciendo a partir de otros autores. Por tal razón, este concepto se entiende como “posibilidad de construir conocimiento nuevo (…) [y] capacidad de aplicar lo aprendido a una nueva situación del entorno” (Barragán, 2020, p.19). Además, la idea de competencia literaria fue formulada por el lingüista Bierwisch (1967) como un elemento que deriva de la competencia lingüística que formuló el generativismo y que en los setenta se convirtió en el objetivo de la educación literaria (Vega, 2017).

Esta competencia se comenzó a tener en cuenta en la educación literaria con el modelo centrado en la comprensión e interpretación de los textos, que sustituyó al enfoque retórico (la lectura de clásicos para aprender aspectos del discurso oral y escrito) e histórico (reconocer el patrimonio literario a partir de la información de obras y autores), ya que se centró en una formación lectora para el conocimiento, la identidad y el placer (recreación). Por ello, la competencia literaria se toma como el elemento que posibilita abordar la comprensión e interpretación de las obras literarias (Cruz, 2013).

En tercer lugar, el aporte central está en cómo se define la competencia literaria. En los artículos revisados destacan los aportes de: primero, Culler (1975), quien la define como las convenciones que posibilitan tratar las obras, pero que sólo son conocidas por lectores competentes; segundo, Mendoza (2004), quien considera que la competencia se manifiesta u observa por la comprensión, actitud, goce y reconocimiento estético que genera el mensaje; y, Mendoza y Cantero (2003), que recogen todos los aspectos anteriores, ya que la definen como la capacidad para producir, comprender e interpretar una obra a partir de referencias y convenciones acumuladas por la experiencia de lectura.

Otro aspecto en la competencia literaria consiste en que se desarrolla gracias a la lectura y la intertextualidad, ya que se aborda como “la adquisición sociocultural del intertexto o [,] dicho de otra manera, del conjunto de saberes y recursos lingüísticos-culturales que se activan a través de la recepción literaria determinado por la involucración del receptor” (Vega, 2017, p.32). Intertexto lector, que desde Barragán (2020), implica atender a la memoria para hacer conexiones con lo que ya se ha leído. Por ende, el lector competente es “un individuo que pueda acercarse regularmente a la literatura, que sepa reconocerla, interpretarla, valorarla y, principalmente, descubrir en ella un modo de conocimiento, una forma de modificar la conciencia para intentar, así, transformar también la experiencia” (Fittipaldi, 2013, p.74).

Por tal razón, ser competente implica “conocimientos, actitudes y aptitudes que le permitan al sujeto lector acercarse a la literatura con una disposición, no necesariamente de agrado, pero que sí de ‘hacer suyo el texto’” (Arellano, 2012, p.398). Además, la actitud de aprecio por lo literario en los estudiantes depende de la relación que presente el docente con la lectura literaria, los materiales utilizados, la

participación de la familia o las estrategias utilizadas para promover la actitud positiva hacia la literatura.

En Arellano (2012) se aborda la competencia literaria, desde un enfoque comunicativo, donde la lectura se toma como proceso de construcción de significados a partir de las aportaciones del lector y el texto, es decir, como un acto de comunicación que posibilita intercambiar ideas, reacciones, entre otros aspectos. La competencia es la capacidad para enfrentarse a diferentes situaciones con base en conocimientos, actitudes o habilidades adquiridas, sin olvidar los elementos del texto y otros conocimientos. Debido a lo anterior, el desarrollo de esta va de la mano con la competencia lectora.

Hernández (2012), Barragán (2020) y Arellano (2012) enfatizan en que la competencia literaria necesita, amplía y potencia la competencia lectora. En este sentido, la lectura literaria se concibe como "una actividad de carácter procesual, interactiva, cooperativa, interpretativa, es decir, un evento comunicativo entre el lector, el texto y la cultura" (Hernández, 2012, p.43). Proceso que implica el conocimiento del mundo, una experiencia lectora y comprensión del texto, elementos que influyen en los propósitos y expectativas de lectura (Barragán, 2020).

Por otra parte, la competencia literaria se aborda desde la postura de la teoría de la recepción a partir de Jauss (1981) e Iser (1975), quienes señalaban que esta se da por el hábito, que vincula texto, obra y lector. Intercambio entre elementos que solo es posible con un lector flexible y receptivo caracterizado por acoger, escuchar y dejarse transformar. En este sentido, la competencia se entiende como capacidad de producir e interpretar textos literarios, es "una construcción y un producto, efectuado gracias a la experiencia, al hábito cimentado, al placer e interés expuesto en la experiencia lectora del individuo" (Martínez y Guerrero, 2016, p.48), una competencia que implica la capacidad de leer y escribir textos literarios, de aplicarlos en otras lecturas por gusto.

En cuarto lugar, los antecedentes aportan elementos para identificar o evidenciar el desarrollo de la competencia literaria. Desde Legendre (2008) la competencia literaria se caracteriza debido a los siguientes aspectos: 1) no se puede observar directamente sino a partir de una actividad (su proceso y su resultado); 2) se construye

de forma dinámica y combinatoria (varía según experiencia o saberes); 3) no se puede disociar de la actividad y singularidad de la persona y del contexto, resolver problemas a partir del uso de capacidades literarias; 4) es construida y evolutiva en tanto no se puede transmitir pero requiere de situaciones para su desarrollo; 5) tiene una dimensión individual y social, ya que implica saber y querer hacer, pero también poder hacer o tener las condiciones para ello; y, 6) tiene una dimensión cognitiva, dado que vincula acción y reflexión de esta, para tomar conciencia de la acción (Fittipaldi, 2013).

A partir de lo anterior indicamos, preliminarmente, que la competencia literaria se hace visible en la capacidad para: hacer o interpretar textos literarios; identificar lo literario y distinguirlo de lo no literario; imitar o crear; gozar o usar el texto de forma catártica o desahogo; leer literatura usando estrategias lectoras; conocer sobre historia literaria; relacionar textos; y, opinar sobre lo que despierta la obra en el estudiante.

b) Respecto a la biblioteca escolar:

El desarrollo de la biblioteca permite evidenciar la competencia literaria a partir de las actividades que se construyan entre estudiantes y docentes. Es por ello que se revisaron antecedentes investigativos que han estudiado este espacio escolar. A continuación, se presentan los hallazgos más importantes.

González (2010) señala que la biblioteca escolar tiene una dimensión social en tanto facilita el desarrollo personal a partir del acceso al conocimiento, de canales de aprendizajes y la consolidación de hábitos como la lectura. Este autor acude a Gloria Durban Roca (2003), encargada del portal especializado "*La biblioteca escolar como herramienta educativa*", quien señala cuatro ámbitos en los que funciona una biblioteca: biblioteca e información (dar respuesta a las necesidades básicas de acceso a información); biblioteca y lectura (facilitar acceso a obras literarias como un instrumento de enriquecimiento personal, de desarrollo de la imaginación, valores para la vida y promoción del hábito de lectura; biblioteca y aprendizaje (realizar programas de enseñanza y aprendizaje e impulsar metodología para la didáctica docente); y, biblioteca y cultura (centro de dinamización cultural, que promociona actividades de la escuela para enriquecimiento cultural y social de esta).

Durban (2003) también construyó 14 objetivos para lograr la eficacia de la biblioteca en la escuela, organizados en cuatro ámbitos: 1) gestión y disponibilidad de

los recursos (información física, digital y formas de recuperar esa información); 2) servicios y programas (complementar trabajo de aula, crear proyectos para todo el colegio, investigaciones, proyectos de lectura y escritura, promover dinamización cultural conectando con realidad); 3) promoción y comunicación (promover biblioteca, recursos y difusión); y, 4) cooperación y coordinación (vincular a docentes u otras bibliotecas o centros de aprendizaje, ser interescolar y extraescolar) (González, 2010).

Por lo anterior, la biblioteca se convierte en el espacio posible para la lectura literaria, ya que uno de los principios para el desarrollo de la competencia literaria es acercar o posibilitar el acceso de los estudiantes a los textos “los libros han de poder ser vistos, tocados, manipulados, leídos y releídos por los niños. Han de estar a la mano, pues no vale de nada tener los libros en las vitrinas” (Fittipaldi, 2013, p.112). Sin duda, esta indicación aplica no solo para el texto literario (en el que encontramos diversidad de géneros y formatos), sino también para todo tipo de texto que circule en el ámbito de la biblioteca escolar.

En los artículos de investigación analizados se identifica una limitación que resulta importante mencionar, esta es que no se habla sobre el papel del docente de lenguaje en relación con la biblioteca escolar. En cambio, se resalta el papel del bibliotecólogo que debe aprender o adquirir conocimientos propios de los docentes. Por tanto, está la figura del bibliotecólogo, pero no del maestro que hace uso de la biblioteca para diferenciar actividades de aprendizaje de la lengua y actividades propias de las modalidades del lenguaje.

1.2.2 Enfoque metodológico sobre la competencia literaria y biblioteca escolar

Los artículos e investigaciones revisadas plantean como estrategias metodológicas el uso de la secuencia didáctica y el taller literario. Respecto a la secuencia didáctica, Reinaldo (2008) plantea el uso de esta como herramienta para evaluar la competencia a partir de unas fases, las cuales incluían actividades de lectura de textos narrativos o para organizar el proyecto de investigación en tres procesos que son: la preparación, la realización y la evaluación, etapas necesarias para la sistematización o el análisis de resultados. Mientras que el taller, se menciona como herramienta que posibilita trabajar la animación de la lectura, es decir, se presenta

como uno de los medios que permite organizar las acciones para fomentar el gusto literario.

Asimismo, Barragán (2020) y Ocampo (2019) abordan la secuencia didáctica para el desarrollo de la competencia literaria, la primera enfocada en el intertexto lector (que se ha explicado líneas atrás) a partir de 4 mitos y cuentos y, la segunda, en la apreciación literaria, ubicada desde las actividades de anticipación a la lectura (a partir de imágenes relacionadas con la obra) para motivar a los estudiantes. Es por ello que conciben la secuencia didáctica como "concatenación de una serie de actividades, progresivas, planificadas y articuladas sobre un tema; tiene un propósito general y un producto terminal" (Ocampo, 2019, p.55).

Por otra parte, la investigación de Romero, Trigo y Moreno (2018), que relaciona la competencia lectora con la literaria, utiliza metodología estadística basada en el razonamiento inductivo. De manera que desarrolla un diseño cuantitativo en el que se toma como muestra a 264 estudiantes. En este diseño se realizan unos cuestionarios para revisar, describir y reflexionar sobre la competencia literaria. Algunas de las preguntas de los cuestionarios eran ¿Reconoces la escena a la que se hace referencia en el texto? ¿Qué significan estos versos? ¿Con qué época, qué obra o autores relacionarías dicha expresión? Preguntas que relacionaban comprensión y saberes literarios correspondientes al periodo, que va desde la edad media hasta el neoclasicismo.

Respecto a las tesis doctorales y trabajos de grado de maestría se puede identificar las siguientes recurrencias. Desde Martínez y Guerrero (2016) se construyó una propuesta para el desarrollo de la competencia literaria e intertextual a partir de una unidad didáctica en la que se abordaba al héroe desde mitos, cuentos y leyendas. El énfasis de la investigación se centra en la intertextualidad, pues esta permite construir saberes literarios. Por otro lado, en la investigación doctoral de González (2010) se tenía como objetivo construir actividades de dinamización de lectura desde la biblioteca escolar para observar las repercusiones en las prácticas de lectura de estudiantes y docentes. La animación o dinamización y la biblioteca se toman como "dos caras de la misma moneda". Lo anterior, desde la revisión del perfil lector de los alumnos y las percepciones de docentes sobre la biblioteca. En la metodología de

investigación se utilizó una metodología diversa como método etnográfico (cualitativo) y un enfoque cuantitativo (cifras y porcentajes). El diseño de estas dos investigaciones fue la investigación acción.

Otro tipo de investigación es la realizada por Vega (2017), quien desarrolla la competencia desde la perspectiva hermenéutica, enfatizando en la interpretación y no en la intertextualidad. En el proceso de esta investigación se llevaron a cabo diferentes actividades relacionadas con una emoción para motivar el placer lector desde tres textos literarios. Mientras que, Fittipaldi (2013) realizó una investigación que, a diferencia de las otras, no solo plantea actividades o unidades didácticas sino desarrolla un análisis de los currículos de cinco países europeos, para identificar contenidos y prácticas literarias; una investigación de carácter bibliográfico, descriptivo y comparativo.

En definitiva, el campo de estudio centrado en el desarrollo de la competencia literaria se ha abordado desde teorías, que se centran en los sujetos más no en el desarrollo de algo técnico o un saber hacer para funcionar en el mercado. A partir de las investigaciones de la competencia, desde la teoría de la recepción y la hermenéutica, es evidente que este concepto incluye más que el saber hacer, porque implica la formación de sujetos que pueden relacionar todos los saberes para poder comprender el mundo y la obra.

En este sentido, para emprender una investigación centrada en el desarrollo de la competencia literaria desde la biblioteca escolar, es necesario partir de la construcción del hábito lector. En el hábito de lectura es donde se puede dar ese intercambio entre el texto, el lector y el autor, para discutir sobre los temas de la condición humana que posibilitan no solo abordar el placer estético de la obra y la lectura, sino la comprensión del mundo. Lo anterior se puede tratar desde la promoción de la biblioteca escolar, cuya función es promover la experiencia de lectura literaria.

1.3 Delimitación del problema

En la delimitación del problema se inicia señalando que la investigación se encuentra dentro de la “*investigación formativa*”. Desde Cerda (2007), existen dos tipos

de investigación en educación, estas son: la investigación sobre educación y la investigación en (o desde) la educación. En cuanto a la investigación sobre educación, esta es la que realiza un agente o actor externo a la realidad estudiada con el fin de buscar objetividad. Al contrario, la investigación en educación es la que realiza el docente o un actor que hace parte del contexto estudiado con el fin de mejorar esa realidad. Dentro de la investigación en educación se encuentra la investigación formativa que es, según Cerda (2007), aquella en la que se busca la transformación de la práctica pedagógica a través de la figura del docente-investigador, quien es sujeto y objeto de la investigación, ya que parte de su práctica cotidiana para investigarla.

De acuerdo con lo anterior, se parte de la práctica pedagógica que se desarrolla en el Colegio de Nuestra Señora del Perpetuo Socorro —institución educativa de carácter privado y con carácter confesional católico— ubicada en la localidad novena, Fontibón. La docente-investigadora está encargada del área de lenguaje de séptimo a once, sin embargo, la población que participa en la investigación es el grado noveno B, conformado por estudiantes cuya edad se encuentra entre los trece a dieciséis años.

En coherencia con la investigación formativa durante el proceso de delimitación del problema se desarrolló una *Lectura Etnográfica del Contexto* (de aquí en adelante LEC) a partir de entrevistas a docentes, encuestas a estudiantes y, análisis de documentos institucionales y políticas públicas, para identificar algunos hechos, necesidades o dificultades relacionados con las concepciones y prácticas sobre la formación literaria en la institución educativa. A continuación, se presentan los resultados de la LEC; por tanto, el orden será el siguiente: en primer lugar, la información recolectada de encuestas sobre las dificultades que enfrentan los estudiantes; en segundo lugar, la concepción de los docentes recogida en entrevistas; en tercer lugar, la relación de los documentos institucionales con las políticas públicas.

En primer lugar, se realizaron encuestas a los estudiantes de grado noveno de las que resaltan los siguientes elementos: 1) Aunque los estudiantes reconocen que la literatura permite conocer otros mundos o crearlos, dan prioridad a la lectura de obras literarias como aquella que permite mejorar la fluidez de la lectura. Frente a la pregunta *¿Para qué cree que es importante la lectura de obras literarias?*, la mayoría de los estudiantes (el 80%) respondió que para mejorar la lectura mas no para crear mundos

o conocer otras realidades. Concepción que se corrobora con otra interrogación sobre las dificultades que tenían en la lectura de obras literarias, pues señalaron

Imagen 1. *Respuesta de estudiante de 13 años que lleva dos años en la institución*

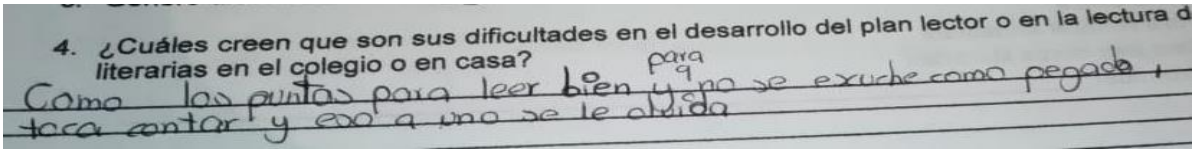


Imagen 2. *Respuesta de estudiante de 13 años, quien lleva cuatro años en la institución*

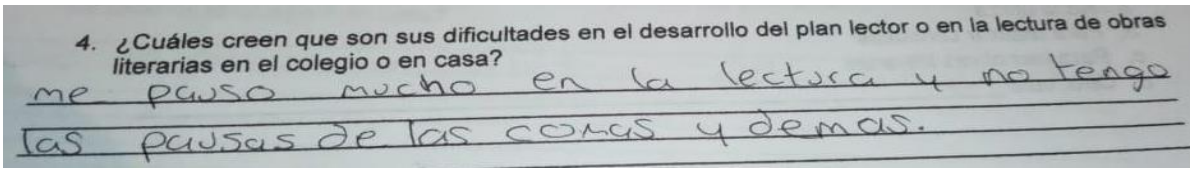
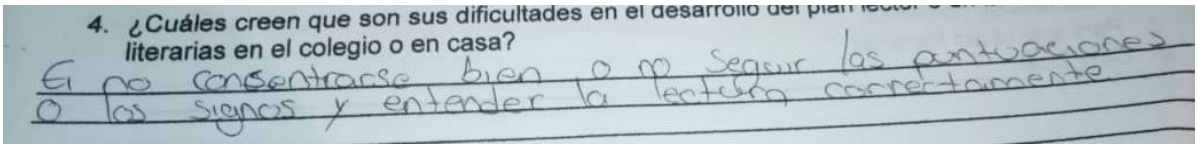


Imagen 3. *Respuesta de estudiante de 13 años, quien lleva cuatro años en el colegio*



Fuente: encuesta Lectura Etnográfica del Contexto

En estas respuestas se observa que en la concepción de lectura literaria está presente la decodificación y la fluidez, pues el problema está en no hacer las pausas. De ahí que el estudiante encuestado, como se observa en la primera imagen, señala que se le olvida contar. Lo anterior ratifica la mirada de la literatura como instrumento para la lectura oral.

2) los estudiantes tienen dificultades para acceder a los libros que se asignan para plan lector o clase de lenguaje. Esto dificulta el desarrollo de la competencia literaria, ya que se necesita que los estudiantes tengan acceso a los textos literarios, pues estos deben hacer parte de su vida cotidiana. Este problema se identifica con respuestas como

Imagen 4. *Estudiante de 13 años, sobre la biblioteca*

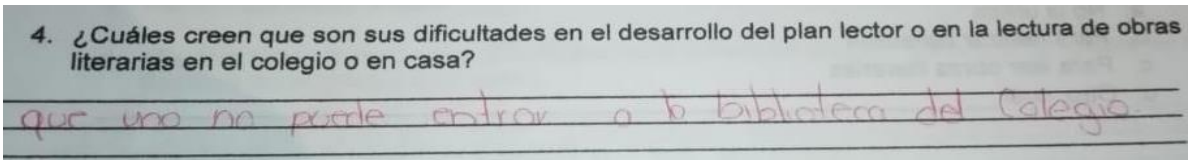
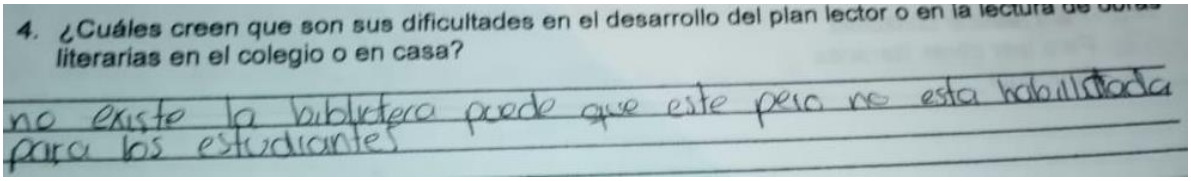


Imagen 5. *Uso inadecuado de la biblioteca*



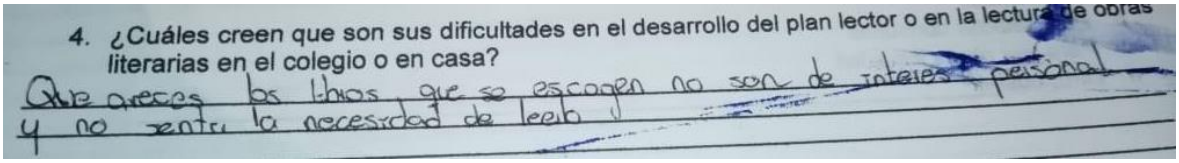
Fuente: encuesta de Lectura Etnográfica del Contexto

En la imagen 5, se señala la dificultad para el acceso a un espacio de lectura, puesto que a pesar de que en el colegio hay un lugar destinado para ello, solo se utiliza para presentar pruebas objetivas, para reuniones con padres de familia o para almacenar los libros. Por tal razón, no está cumpliendo la función de espacio de lectura para acercar a los estudiantes a la literatura y al hábito lector.

3) la mayoría de los estudiantes encuestados señalan que solo leen en el colegio, lo que refleja que no hay un hábito lector.

4) Algunos estudiantes señalan como dificultad, que algunas lecturas del plan lector no les llama la atención. En este sentido no se está teniendo en cuenta el horizonte de expectativas de los lectores.

Imagen 6. *Estudiante de 12 años, quien lleva cinco años en la institución*



Fuente: encuesta de Lectura Etnográfica del Contexto

En segundo lugar, la LEC posibilitó evidenciar a través de las entrevistas a los docentes encargados de lenguaje una concepción de literatura en la que predomina la visión historiográfica y estructuralista, dado que se señala la importancia de la literatura para la identidad nacional y la importancia del análisis del texto a partir de unas preguntas orientadoras. Por ejemplo, indicaban que la literatura es “supremamente importante, desde niños los orienta a un contexto, y en bachillerato pues ya a la identidad de un país, a contextos nacionales, sucesos históricos, entonces la literatura apoya mucho eso” (LEC, Docente 2, 2019).

En cuanto a las dificultades que presentan los estudiantes en la educación literaria, los docentes enfatizan en la función de los profesores. La dificultad no está en

los estudiantes sino en los docentes encargados de la educación literaria, porque no tienen conocimiento de los textos o porque unos maestros los abordan y otros no. Otra dificultad se debe a que los temas no les interesan, aspecto que concuerda con lo señalado por estudiantes cuando indicaban que los temas de plan lector no les llamaba la atención.

En tercer lugar, sobre los documentos institucionales se puede indicar que al realizar el análisis del *Proyecto Educativo Institucional* (PEI) "*Formando integralmente a los líderes del mañana*" (2019), se observa que se parte de un enfoque por competencias. Enfoque que entiende competencia como un conocimiento específico derivado de un proceso, que se pone en práctica en una experiencia social y cultural. De manera que el PEI se centra en la formación de líderes, que sean competentes para la sociedad gracias a los saberes, los valores cristianos y el espíritu crítico, que aplican en la vida cotidiana.

A pesar de lo anterior, el desarrollo de la competencia literaria se ha abordado desde un enfoque historicista porque el currículo está elaborado desde los libros escolares; en estos textos predomina la adquisición de saberes (movimientos, autores, fechas, corrientes) que, si bien son necesarios para la competencia literaria, no son los únicos que permiten desarrollarla. La competencia literaria no se limita a los saberes, sino que abarca la actitud de aprecio por lo literario y, la comprensión y producción de textos literarios para que los estudiantes sepan lo que se puede hacer con la obra literaria.

Ahora bien, desde las encuestas, entrevistas y documentos institucionales se pudo observar aspectos sobre la concepción de competencia, las estrategias, la evaluación y las dificultades de la educación literaria. Respecto a la concepción de competencia se puede decir que se encuentra similitud entre los documentos institucionales y las políticas públicas, porque desde los *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana* (1998), la competencia es la capacidad de un sujeto para llevar a cabo acciones en situaciones específicas de diferentes ámbitos de la vida y, en la institución se concibe competencia como un conocimiento específico que deriva de un proceso, que es práctico y se utiliza en determinadas tareas o situaciones (capacidad para).

En cuanto a las estrategias para tratar la literatura en la escuela los docentes hacen énfasis en los tipos de textos que utilizan (fantasía o con contextos históricos). Algunas estrategias mencionadas consistían en talleres y en preguntas sobre lo que acaban de leer. Ejercicios que son reiterados por estudiantes, pues señalan que les hacen evaluaciones, plan lector, resúmenes y les solicitan identificar la idea principal. En este sentido la estrategia más utilizada es el uso de preguntas sobre el texto como medio de verificación de la comprensión.

En relación con lo anterior, la evaluación de la educación literaria consiste en preguntas planteadas desde diferentes niveles de lectura con el fin de verificar la comprensión del texto. Estas estrategias difieren de la concepción de evaluación, que se plantea en los documentos institucionales, ya que en estos se concibe la evaluación como aquella que debe permitir mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, los documentos indican que la evaluación desde el enfoque por competencia debe desarrollarse en una situación problemática o contexto significativo, en el cual se pongan en juego los saberes, habilidades o actitudes; una valoración que no debe sancionar el error.

Las dificultades al abordar la educación literaria giran en torno al desconocimiento del docente sobre el texto que lleva al aula, ya sea porque no va a poder dar respuesta a las preguntas de los estudiantes o realizar las preguntas (como señala una docente) o porque no puede establecer relaciones entre textos. Mientras que, los estudiantes y algunos docentes señalan que otras dificultades pueden estar en que la lectura literaria genera pereza, aburrimiento o falta de concentración, debido a que no les interesa el libro.

A partir de lo expuesto líneas atrás, se hace evidente las dificultades o necesidades que se presentan en la educación literaria de la institución. Estas dificultades se relacionan con tres elementos: el primero, tiene que ver con la funcionalidad de la literatura, que está orientada a mejorar el proceso de lectura; el segundo, hace referencia al acceso y selección o pertinencia de los textos, ya que no se permite el uso de la biblioteca del colegio y las obras literarias llevadas al aula no se relacionan con los intereses o gustos de los estudiantes; y, el tercer factor, se relaciona

con las estrategias propuestas por los docentes para abordar el texto, ya que se centran en preguntas para evaluar los niveles de comprensión de lectura.

Por lo anterior, se parte de estas dificultades para construir las categorías que orientan el proceso de investigación, que son: competencia literaria, biblioteca escolar y lectura literaria. De manera que, uno de los propósitos de esta investigación es desarrollar la competencia literaria a partir de la creación de la biblioteca escolar, porque como se observa hay una dificultad con el acceso a los libros. En otras palabras, se propone al contexto una nueva mirada de la literatura hacia el desarrollo de hábitos lectores y el gusto literario por medio de la implementación de un proyecto de aula, que permita la construcción y promoción de la lectura desde la biblioteca.

1.4 Pregunta de investigación

¿Cómo fortalecer la competencia literaria en estudiantes de grado noveno del Colegio Nuestra Señora del Perpetuo Socorro a partir de un proyecto de aula para la promoción de la lectura desde la biblioteca escolar?

1.4.1 Subpreguntas de investigación:

- ¿Qué aspectos de la competencia literaria fortalecen los estudiantes en las actividades de la biblioteca escolar?
- ¿Qué implicaciones tiene el diseño e implementación de una biblioteca escolar para fomentar el hábito lector?
- ¿Cómo un proyecto de aula alrededor de la promoción de la biblioteca escolar posibilita potenciar la competencia literaria?

1.5 Justificación del problema

A lo largo de la historia, la educación literaria ha estado presente en la formación de los sujetos desde diferentes enfoques. Esta ha permitido conocer una forma correcta de escribir, reconocer el patrimonio artístico de las naciones, comentar las diferentes historias o mundos creados por los escritores y, dialogar con los textos y autores sobre los tópicos que influyen en la vida de los hombres. En la escuela colombiana, el papel de la literatura, algunas veces, ha quedado reducido a la

enseñanza de etapas históricas. Sin embargo, varios investigadores han comenzado a construir o movilizar concepciones y prácticas para dar un nuevo lugar a la obra literaria. Es el caso de esta investigación, que se propone resignificar la forma en la que se aborda la literatura en el Colegio de Nuestra Señora del Perpetuo Socorro. Por lo tanto, se encuentra dentro de la línea de investigación Pedagogía de la literatura.

La investigación busca desarrollar la competencia literaria de los estudiantes de grado noveno a partir de la promoción de la biblioteca escolar, ya que esta se asume no solo como el lugar para almacenar los libros sino como el espacio que permite acceder a la información y construir el hábito lector a partir de textos, que despiertan el interés de los educandos. Este espacio posibilita a través de diferentes acciones, que los estudiantes comprendan lo que se puede hacer con la obra literaria (dar sentido a la experiencia, expresar sentimientos, conocer la cultura, etcétera) y desarrollen la competencia literaria (adquirir saberes y actitudes).

A partir de lo anterior, se señala que el aporte al campo investigativo consiste en que esta investigación —que se sitúa en el diseño de investigación acción— problematiza, desarrolla, reproblematiza y reflexiona alrededor de la educación literaria en un contexto determinado. Esta problematización aporta a las indagaciones sobre la pedagogía y la didáctica de la literatura, y quizás, puede llevar a una ruptura teórica y metodológica. De igual manera, el proyecto de aula, que se construye se convierte en instrumento de investigación para otros docentes-investigadores, que deseen aplicarlo, modificarlo o ajustarlo desde diferentes perspectivas para repensar la literatura.

La investigación permite conocer lo que se ha hecho para abordar la educación literaria y lo que se puede hacer, con el fin de que los estudiantes desarrollen sus habilidades y sean lectores autónomos. Además, invita a la reflexión sobre ¿qué sujeto estamos formando con la instrumentalización de la literatura?, ¿qué sujeto se puede formar con la lectura de literatura por placer y no por obligación? Reflexiones que aportarán al campo investigativo de la educación.

Ahora bien, el aporte de la investigación no se reduce a presentar elementos teóricos y metodológicos, para fortalecer la educación literaria, sino que permite generar transformaciones en los sujetos participantes (docente y estudiantes de noveno grado) y en el espacio en el que actúan. Respecto a los sujetos, es pertinente

para los estudiantes porque les permite reconocer el saber qué, cómo, para qué y por qué la literatura es importante. A partir de las acciones encaminadas para la promoción de la biblioteca escolar los estudiantes van a tener la oportunidad de construir saberes, habilidades y actitudes de aprecio por la literatura. En otras palabras, va a permitirles conocer o dar a conocer formas de comprender el mundo, de expresar las vivencias, de llenar de sentido la experiencia propia, de formarse como un sujeto que comprenda el para qué de la lectura literaria (goce, expresión) y por qué leerla (en ella convergen todas las manifestaciones).

En cuanto a los docentes, esta investigación es importante porque les va a permitir nutrir o fortalecer la "caja de herramientas" para acercar a los estudiantes colombianos a la literatura. Además, posibilita al docente investigador vincular la enseñanza con la investigación en función de la transformación intelectual y de la práctica, ya que implica producir y compartir un saber que se suma a otros saberes sobre la educación literaria, para dar respuesta a las preguntas por la función de la literatura en la escuela, la enseñanza o no de la literatura, la existencia y desarrollo de una competencia literaria.

Por otra parte, la investigación es muy importante para repensar el territorio o el espacio en el que se interactúa con la literatura. Es por ello que esta contribuye a la institución educativa, que tiene como Proyecto Educativo Institucional la "*Formación integral de los líderes del mañana*", dado que un líder del mañana debe ser un ciudadano que acude a la lectura y a la escritura para participar en los procesos de la sociedad a través del uso de la biblioteca. Entendida esta como espacio para formarse y acceder a todo tipo de conocimiento (literario, científico, cultural, etcétera), en este caso el saber literario que le va a permitir disfrutar de las diferentes realidades o de las expresiones sobre temas inherentes al hombre.

La investigación posibilita la resignificación de la biblioteca escolar de la institución, de un lugar al que nadie tenía acceso a un espacio (digital por tiempos de pandemia Covid-19), que permite apoyar el trabajo en aula, los proyectos de la institución, el plan lector y los espacios de ocio de los estudiantes. De manera que, la biblioteca escolar no se reduzca a la ejecución de esta investigación, sino que se

vuelva parte fundamental de la institución a lo largo del tiempo como recurso educativo para la formación de los líderes del mañana.

En consecuencia, se propone una investigación que permita abordar la literatura de forma diferente a lo que se ha desarrollado en la institución (evaluaciones con preguntas de diferente nivel de comprensión de lectura) con el fin de fortalecer la actitud de aprecio por lo literario para potenciar saberes, habilidades y actitudes frente a lo literario. Lo anterior a partir de un proyecto de aula que aportará al campo investigativo con elementos teóricos y metodológicos, para promover reflexiones sobre la educación literaria en las escuelas colombianas, con el fin de superar las prácticas que instrumentalizan o evitan la literatura en el aula, las cuales aún siguen presentes en algunos colegios.

1.6 Objetivos de la investigación

1.6.1 Objetivo general

Fortalecer la competencia literaria de los estudiantes de noveno grado del Colegio Nuestra Señora del Perpetuo Socorro a partir de un proyecto de aula para la promoción de la lectura desde la biblioteca escolar.

1.6.2 Objetivos Específicos

- Establecer los aspectos de la competencia literaria que se fortalecen gracias a las actividades de la biblioteca escolar.
- Diseñar e implementar un proyecto de aula que posibilite fomentar el hábito lector desde la biblioteca escolar.
- Reflexionar y evaluar el proceso realizado en la elaboración de un proyecto de aula en torno a la biblioteca para el desarrollo de la competencia literaria.

Capítulo II. Referentes teóricos

El problema de investigación —definido a partir de los intereses y dificultades identificados con la lectura etnográfica del contexto— necesita de unos fundamentos conceptuales que posibiliten comprender y aportar soluciones al mismo. En este sentido, para dar respuesta a la pregunta que orienta este trabajo investigativo se parte de unas referencias teóricas construidas alrededor de la competencia literaria, la biblioteca escolar y la lectura literaria. El capítulo se organiza en tres partes: primero, lo referido a la formación en literatura, segundo, la biblioteca y, tercero, la cibercultura, ya que la investigación se desarrolló en tiempo de educación remota por Covid-19.

2.1 La educación literaria centrada en el desarrollo de la competencia literaria

2.1.1 ¿Se enseña la literatura?

> No se enseña literatura para que todos los ciudadanos sean escritores sino para que ninguno sea esclavo.
> (Colomer, 2005, p.44)

La literatura ha sido tratada desde diferentes miradas en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los hombres. En la edad media el texto literario funcionaba para aprender la escritura y la oralidad. En el siglo XIX se comenzó a pensar en su abordaje a partir de un eje histórico para crear conciencia nacional a través del conocimiento del patrimonio literario de cada país. Solo hasta la década de los sesenta, del siglo XX, gracias a los estudios sobre lengua y la literatura que daban importancia al uso y a los lectores, se empezó a reflexionar acerca de qué enseñar, por qué, cómo, con qué función, entre otros aspectos (Colomer, 1991).

Esas reflexiones sobre el proceso de la literatura en la educación posibilitaron en los ochenta hablar de educación literaria para reemplazar el concepto de “enseñanza de la literatura”, que era entendida como transmisión de datos. Lo literario no podía ser tratado como un contenido, que se podía parcelar según escritores o corrientes más importantes, que se conocía con fragmentos de obras nacionales y se evaluaba con preguntas de opción múltiple. En la educación literaria se puso el acento en

> (…) la creación escolar de hábitos lectores, en la conveniencia de utilizar otros criterios en la selección de las obras de lectura en las aulas de literatura y en el disfrute del texto durante la infancia y la adolescencia como antesala de un acercamiento más complejo y reflexivo (Lomas, 1999, p.99).

La formación literaria no se centra en el desciframiento de la obra o el estudio del autor, sino en el rol activo del sujeto que interactúa con un texto literario para construir el sentido. Desde esta postura, según Colomer (1991) se tiene en cuenta: 1) el texto literario se considera uno de los posibles usos sociales de la lengua; 2) el lector y el texto ocupan un papel central pues su interacción permite la comprensión, por ende, no se lee el texto sobre el texto, ya que se debe acceder directamente al libro para que se dé la cooperación; 3) se necesita de los mecanismos de lectura (individual, colectiva, extensiva, intensiva) y de escritura (escribir a manera de) para acercar al hecho literario y desarrollar las capacidades de comprensión, interpretación y producción; y, 4) el corpus se amplía, es decir, no se trata solo a los clásicos como se hacía en la enseñanza tradicional, dado que se incluye los intereses de quien lee (sus expectativas o gustos) y los diversos textos literarios.

En definitiva, no se puede hablar de enseñanza de la literatura sino de educación literaria. Este concepto implica asumir la literatura como una práctica en la que es importante el aprecio por esta, la comprensión, las habilidades y los conocimientos (discursivos, culturales, textuales, históricos). Estos elementos posibilitan la comunicación literaria y la formación de lectores autónomos capaces de valorar e interpretar el texto. De manera que se deja a un lado la acumulación o memorización de saberes literarios, que no permite acercar a los estudiantes a la obra por el desarrollo de la competencia literaria como objetivo de la formación en literatura.

2.1.2 ¿Qué se entiende por Literatura?

El desarrollo de las ciencias del lenguaje a finales del siglo XX también conllevó a repensar la manera de entender la literatura. Esta no era solamente los textos que rompían las convenciones de la lengua estándar; tampoco consistía en un uso distinto de la lengua porque vinculaba el arte; y no se limitaba a un conjunto de obras que plasmaban mundos posibles gracias a lo ficcional. La literatura comenzó a definirse

como una práctica, perspectiva que es abordada para tratar el problema de investigación.

La literatura como práctica social implica comprender que las obras literarias se inscriben dentro de una cultura, una historia y una sociedad (del autor y del lector). Esta posibilita dialogar con la vida cultural de una nación, un continente o un planeta a partir de diferentes maneras, lugares o espacios. En otras palabras,

> (…) comprender la literatura como una praxis compartida socialmente implica reconocer que tenemos en común con los demás lectores no solo textos literarios y culturales, sino maneras de leerlos e interpretarlos en el seno de una determinada situación histórica y cultural (Fittipaldi, 2013, p.421).

A partir de lo anterior, se necesita de un docente que tenga en cuenta los aspectos de esta práctica fuera del aula (elección propia del texto, comunidades de lectores, lugares de lectura) con el fin de incluirlos dentro de la escuela, para posibilitar la formación del lector autónomo. En este sentido, es importante crear espacios como la biblioteca o los foros, que lleven a las discusiones entre lectores, a la creación de comunidad, a la participación en diferentes actividades de lecturas compartidas, a la realización de proyectos, etcétera.

2.1.3 Competencia Literaria

2.1.3.1 ¿Qué se entiende por educación literaria y competencia desde la política educativa de Colombia?

Investigar acerca de la competencia literaria en la escuela colombiana implica reconocer los elementos de la política pública, que tratan sobre la educación por competencias. Esta revisión posibilita entender el papel de la literatura en el aula. Por lo anterior, se tuvo en cuenta la *Constitución Política de Colombia* (1991), la *Ley General de Educación* (1994), los *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana* (1998) y *Los Estándares básicos de Competencias de Lenguaje* (2006).

En la *Constitución Política de Colombia* se señala que la educación es “un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura” (Constitución Política de Colombia, 1991, artículo 67). Los docentes tienen la tarea de promover o facilitar ese acceso a través de las diferentes

acciones, que pueden emprender en las instituciones educativas. Por ejemplo, por medio de la biblioteca escolar (físico o digital) la cual posibilita a los estudiantes interactuar con la información de interés sobre el mundo, especialmente, con la literatura.

A partir del artículo 67 se crea la *Ley General de Educación o Ley 115 de 1994.* Este documento es fundamental en el marco legal de la investigación, dado que presenta la concepción y los objetivos de la educación. Desde esta la educación se entiende como un proceso de formación permanente e integral (incluye lo personal, social y cultural) y se caracteriza por tener trece fines de los cuales solo abordamos los relacionados con la investigación: 1) promover o facilitar la participación de todos los ciudadanos en las decisiones que afectan a toda la nación: 2) “adquisición y generación de los conocimientos (…) humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales” (Congreso de Colombia, 1994, artículo 5); y, 3) acceso al conocimiento y el incentivo hacia la creación artística.

La investigación se fundamenta en los fines mencionados líneas atrás, ya que el desarrollo de la competencia literaria a través de la biblioteca les permite a los estudiantes conocer obras literarias a partir de las cuales van a adquirir conocimientos de diferentes ámbitos. Este acceso a saberes históricos, sociales y culturales, que están circulando en el proyecto de aula, además de desarrollar lo estético, permiten que los sujetos participen, en un futuro, en las decisiones de la nación de manera autónoma, responsable y respetuosa.

Ahora bien, la ley también señala objetivos de la educación secundaria, que es la etapa en la que se encuentra la población que participa en la investigación, como: 1) “La valoración y utilización de la lengua castellana como medio de expresión literaria y el estudio de la creación literaria en el país y en el mundo” y 2) “La apreciación artística, la comprensión estética, la creatividad, la familiarización con los diferentes medios de expresión artística y el conocimiento, valoración y respeto por los bienes artísticos y culturales” (Congreso de Colombia, 1994, artículo 22). En este sentido, la educación literaria es vital para la formación integral de los estudiantes, quienes deben acceder al conocimiento y a las expresiones artísticas de una manera adecuada para apreciar la literatura, la cultura y el saber.

Por otra parte, los *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana* proponen trabajar procesos y competencias para abordar el currículo y el *Proyecto Educativo Institucional.* La noción de competencia es entendida como “las capacidades con que un sujeto cuenta para…” (Ministerio de educación Nacional, 1998, p.17). Estas potencialidades no se pueden observar directamente, por ende, se debe acudir a desempeños o acciones en diferentes ámbitos (estético, cultural, social); esto porque el término está orientado desde el enfoque de la significación, en el cual diversos códigos permiten la construcción de significado en situaciones reales de comunicación.

Una de las competencias que se deben abordar en lenguaje es la competencia literaria. Esta se entiende como “capacidad de poner en juego, en los procesos de lectura y escritura, un saber literario surgido de la experiencia de lectura y análisis de las obras mismas, y del conocimiento directo de un número significativo de éstas” (Ministerio de Educación Nacional, 1998, p.28). Para el desarrollo de esta competencia el estudiante debe relacionar los textos literarios que conoce para construir los conocimientos y el aprecio por la literatura.

A pesar de lo anterior, es en *Los Estándares Básicos de Competencias* que se aborda el enfoque de competencias promovido desde la política pública. De ahí que competencia consista en “saber hacer en situaciones concretas que requieren la aplicación creativa, flexible y responsable de conocimientos, habilidades y actitudes” (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p.12). Un concepto que implica: 1) usar los saberes en un contexto diferente al que se aprendieron; 2) tener en cuenta los contenidos necesarios para actuar en diferentes circunstancias; 3) comprender que se desarrollan a lo largo de la vida, pero la institución debe aportar para que se logre un nivel deseado.

Es importante destacar que en el apartado titulado “*Pedagogía de la literatura*” se señala que la escuela debe orientarse al abordaje del gusto por la lectura mediante acciones en las que los estudiantes “llenen de significado la experiencia vital (…) y que, por otra parte, les permitan enriquecer su dimensión humana, su visión de mundo y su concepción social a través de la expresión propia, potenciada por la estética del lenguaje” (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p.25). La educación literaria

fomenta el desarrollo estético, cognitivo, cultural, ideológico siempre y cuando se trate de manera lúdica y crítica.

A partir de lo anterior, esta investigación que se centra en la educación literaria no puede desligarse de lo que se señala en la política pública, sino que parte de estos postulados para dar solución a la necesidad de pensar el papel de la literatura en el aula con ayuda de la biblioteca escolar. Por consiguiente, se piensa en la biblioteca como espacio para que los estudiantes accedan a las obras de manera lúdica (desde sus intereses), crítica (comprensión de la obra) y creativa (acciones para compartir con la institución la obra literaria). La competencia literaria se desarrolla a través del proyecto de aula, que emprenden estudiantes y docente durante la cuarentena por la pandemia de Covi-19, circunstancia en la que se hace necesario dar sentido a esta realidad, mirarla, recrearla, entre otros aspectos.

2.1.3.2 ¿Qué se entiende por competencia literaria desde los teóricos?

Desde finales del siglo XX, se han construido percepciones acerca de lo que debe ser el sujeto de hoy; un individuo que se enfrenta a una mediación tecnológica o al acceso de información de distintas partes del mundo. En el caso de la educación literaria, como ya se ha mencionado, esta se centró en el propósito de desarrollar la competencia literaria. Una formación que no se reduce a unos saberes sobre literatura, sino que va más allá en el proceso educativo del estudiante, quien reconoce y aprecia el valor de lo literario para la humanidad.

Respecto a lo que se entiende por competencia literaria, esta se define como las capacidades, los conocimientos, las habilidades y las actitudes de aprecio necesarias para la comprensión, interpretación y producción de textos literarios (orales, escritos o audiovisuales), que se desarrolla y fortalece gracias a la experiencia de lectura. Conceptualización construida a partir de varios autores. Por ejemplo, Cassany, Luna y Sanz (2003) afirman que “la adquisición de una competencia literaria no está condicionada únicamente por la adquisición de conocimientos, sino también por el desarrollo de habilidades, de procesos cognitivos y de actitudes que la favorecen” (p.488).

El aspecto de procesos cognitivos se observa en procedimientos como la lectura, la escritura, la escucha, la oralidad, la comparación o las valoraciones (habilidades lingüísticas y cognitivas); el elemento del conocimiento se evidencia en saberes históricos (tradición literaria), de los géneros literarios y de los recursos retóricos o la lengua; y, las actitudes se observan en la sensibilidad, el criterio propio, la reflexión, la participación activa hacia la búsqueda de placer (Cassany, Luna y Sanz, 2003). Cabe señalar que para Mendoza (1999) los conocimientos son de tres tipos: los enciclopédicos, los de la modalidad discursiva y los estratégicos (activación de lo verosímil, lo real, etc.). Por tal razón, el estudiante con competencia literaria convierte la literatura en parte de su vida cotidiana a partir del disfrute por la lectura de las obras, que lo llevan al reconocimiento de la cultura y del campo literario.

En la conceptualización de competencia literaria también son importantes los aportes de diferentes autores como: Culler (1975), quien la define como convenciones que conocen los lectores expertos gracias a la lectura literaria; Van Dijk (1976) señala que esta hace referencia a la capacidad de interpretar y producir los textos literarios; y, Mendoza (2008), quien define a la competencia literaria como

> (…) el conjunto de saberes que permite actualizar diversas obras; pero esos saberes dependen, en gran medida, de las experiencias lectoras previas y de las inferencias generalizables que, sobre el discurso literario, haya sido capaz de sistematizar el lector. Es decir, la lectura de un *corpus* de obras o de textos seleccionado con criterios normativos es la base para el desarrollo de habilidades receptoras y para la sistematización de saberes (Mendoza, 2008, p. 2).

De acuerdo con lo anterior, la competencia se construye por la acumulación de saberes que aportan los textos en las experiencias de lectura. Por tal razón, abordarla implica ampliar la experiencia lectora del estudiante, pues en la relación entre el texto y el lector es donde se potencian los conocimientos, las habilidades y se da valor a la obra para continuar el acercamiento a lo literario. En este sentido, es importante trabajar en la escuela estrategias, tipos y espacios de lectura que permitan entenderla como una práctica social y no solo una actividad escolar.

Otro elemento sobre la competencia literaria, que la distingue de la competencia lingüística de Chomsky, consiste en que no es innata, es decir, debe ser adquirida a partir del acceso directo a la obra literaria. Por tal razón, la escuela tiene que apoyar ese proceso de progresión de la competencia, que le va a posibilitar al sujeto

desarrollar su hábito lector, formar comunidades de lectores, entre otros aspectos. Esta se adquiere paulatinamente y se evidencia gracias a las actividades, en las que los estudiantes ponen en juego todos esos conocimientos (literarios, lingüísticos, históricos) en la comprensión y producción; por tal razón

> (…) la competencia literaria, podría decirse, que permite confirmar su presencia a partir de una actuación, in situ en aula, reconociendo y diferenciando las obras estético-literarias, actualizando los textos, que son su referente elemental más allá, inclusive, que la misma teoría puesto que su objetivo es formar lectores que autónomamente estén preparados para gozar de los textos y llegar a establecer valoraciones e interpretaciones (Villegas, 2016, p.46).

De acuerdo con lo anterior, en la escuela se deben posibilitar diversas actividades para leer literatura, sin el carácter de obligatoriedad, con la finalidad de fortalecer los procesos de construcción de sentido y el gusto por estos textos. Por ejemplo, las bibliotecas escolares tienen un papel fundamental con las acciones de promoción de lectura, para apoyar el progreso de la competencia literaria con ejercicios como encuentros de lectores, presentaciones de libros, foros, etcétera.

Ahora bien, hasta este momento se ha señalado que la competencia literaria implica saberes, habilidades, estrategias para valorar y comprender la obra, pero ¿cuáles son esos saberes específicos que integra la competencia literaria?; según Mendoza (2004) la competencia literaria se observa en el lector competente que

- Comprende las estructuras lingüísticas de los textos poéticos y reconoce las estructuras del discurso literarios, según su grado de competencia literaria.
- Posee un buen dominio del código lingüístico y conocimientos suficientes para la activación de códigos culturales y los integra como parte de su texto de lector, formado por la experiencia y por la enciclopedia de mundo, como repertorio de la memoria colectiva.
- Emite hipótesis sobre el tipo de texto, identifica índices textuales y, especialmente, conoce y emplea las estrategias útiles y eficaces para seguir el proceso lector.
- Activa sus conocimientos, los contenidos de su intertexto, del repertorio y sus estrategias de lectura.
- Establece coherentemente una interpretación que el texto no contradice.
- Disfruta con la propia actividad de recepción (Mendoza, 2004, p.155).

Además, para Mendoza (2008) la competencia literaria se construye gracias al intertexto lector. Este concepto hace referencia a aquellas relaciones que solo un lector competente logra establecer entre textos, que tienen unas conexiones por tema, personajes, entre otros. Un aspecto que aporta en la consolidación del gusto por la lectura, pues si el lector no puede relacionar el texto con otros resulta poco interesante

o incomprensible. Es por ello por lo que el intertexto es “un componente básico de la competencia literaria; en el espacio de la competencia literaria, integra, selecciona y activa significativamente el conjunto de saberes, estrategias y recursos lingüístico-culturales para facilitar la lectura de textos literarios” (Mendoza, 2001, p.9).

2.1.4 ¿Qué se entiende por lectura literaria?

En el proceso para progresar en la competencia literaria se necesita de la lectura como uno de los elementos fundamentales que permiten acercarse a los conocimientos, habilidades y actitudes de aprecio por lo literario. Esta abre las puertas hacia el mundo de la literatura con sus múltiples posibilidades, saberes, formas y efectos. Por ende, en esta investigación se tiene en cuenta las posturas de Teresa Colomer (2005), Louise Rosenblatt (2002), Antonio Mendoza (1998) y Jorge Larrosa (1998).

La lectura se concibe como una actividad o proceso centrado en la construcción de sentido gracias a los aportes del texto, el lector y el contexto; de ahí que se considere como “creadora de sentido, vía de conocimiento del mundo y de la construcción de la propia identidad, o como práctica liberadora” (Sanjuán, 2011, p.3). Esta va más allá del ejercicio para adquirir información de un texto, ya que implica la participación de un lector, que además de obtener información sobre distintos tipos de saberes, se verá afectado por este en lo cognitivo y emocional. En definitiva, la lectura literaria es

> (…) un proceso activo de construcción de significados a partir de estímulos textuales. Con ello se pretende destacar el carácter procesual e interactivo de la lectura, en la que no sólo el texto o la obra son los elementos que aportan informaciones y contenidos, sino que, para que se produzca el verdadero efecto de la lectura, necesariamente, también ha de contarse con las aportaciones del receptor y con la activación de aquellos personales saberes pertinentes para la comprensión de lo expuesto y presentado por el texto (Mendoza, 1998, p.175).

En ese proceso interactivo entre el texto y el sujeto que lee (sus aspectos cognitivos y emocionales) es en el que se puede construir el sentido, lograr la comprensión y, con ello, ampliar la experiencia de lectura, que fortalece saberes y actitudes adquiridas en cada encuentro con el libro. De lo anterior se debe tener en cuenta que “una obra es constantemente actualizada con cada lectura en cada

contexto (incluso llevada a cabo por un mismo lector)" (Luque, 2017, p.179). En este sentido, el papel del lector no es pasivo ni la obra es la que contiene todo el sentido, sino que se requiere de un lector activo que en la transacción con el texto literario posibilita la construcción del significado.

Pero ¿cómo se da ese encuentro entre el lector y la obra?, este se da en un tiempo y en un contexto particular o específico; quien lee puede acercarse a una misma obra en momentos diferentes, pero la construcción de sentido cambia, ya que los aspectos cognitivos y emocionales del lector son distintos. Como señala Rosenblatt (2002)

> La lectura de una obra particular, en un momento particular, por parte de un lector particular, es un proceso en extremo complejo. Los factores personales afectan inevitablemente la ecuación representada por el libro más el lector. Su experiencia pasada y sus preocupaciones actuales pueden condicionar activamente su respuesta espontánea primaria. En algunos casos estas cosas inducirán a una reacción plena y equilibrada ante la obra. En otros limitarán o distorsionarán (p.104).

Por lo anterior, la emoción del lector (lectura obligada o libre, el ánimo, la comodidad) y su experiencia previa (lecturas desarrolladas o vivencias) influyen en esa construcción de sentido. Leer y escribir como prácticas socioculturales implican tener en cuenta —en ese intercambio entre el texto y el sujeto que lee— la historia, las tradiciones, los hábitos, los elementos culturales donde se sitúa quien lee, el texto y el autor.

Cabe señalar que, en los elementos de la competencia literaria están los saberes y las habilidades referidas a las estrategias de lectura. Por lo tanto, estas se deben tener en cuenta en el proceso de construcción de sentido según los momentos de lectura (antes, durante y después). Desde Solé (1992) en el antes de la lectura implica: el objetivo (para qué leo); la activación de conocimientos previos, es decir, actualizar los conceptos necesarios para comprender una obra a través de dar una información o fijarse en aspectos del texto; y, las predicciones, que es lo que posiblemente suceda; en definitiva, se busca "proporcionarle los recursos necesarios para que pueda afrontar la actividad de lectura con seguridad, confianza e interés" (Solé, 1992, p.99). En el momento durante la lectura resaltan aspectos como el resumen de las ideas, la aclaración de dudas, las preguntas y las predicciones.

Mientras que, en el después de la lectura figura la identificación de la idea principal y las preguntas.

Por otra parte, en el proceso de lectura es importante el placer y goce literario que desarrollaron desde la *Teoría de la recepción estética*. En el fortalecimiento de la competencia literaria es fundamental promover una actitud de aprecio por la literatura, que promueva el placer y el goce literario; por tanto, según Barthes (2009), el placer se da cuando la obra

> (…) contenta, colma, da euforia, tiene su origen en lo que el lector/espectador ya conoce, en su área de confort: en la cultura que se abraza, que ni se rompe ni se subvierte. (…) [por el contrario, el] texto de goce: pone en estado de pérdida, desacomoda (tal vez incluso hasta una forma de aburrimiento), hace vacilar los fundamentos históricos, culturales, psicológicos del lector, la congruencia de sus gustos, de sus valores y de sus recuerdos, pone en crisis su relación con el lenguaje (como se citó en Luque, 2017, p.150).

Estos dos aspectos solo se logran con las actividades de lectura y de producción literaria, siempre y cuando, se asuma en la escuela la lectura como formación, que según Larrosa (1998) implica promover el encuentro del sujeto con el texto para la producción de sentido, en el que el lector está dispuesto a escuchar lo que le dice la obra. En esta relación es donde se puede dar la experiencia de lectura, algo que le pasa al lector que lo conmueve o lo transforma y que claramente se presenta de manera distinta en cada sujeto. Es por ello que como señala Larrosa (1998)

> (…) pensar la lectura como *formación* implica pensarla como una actividad que tiene que ver con la subjetividad del lector: no solo con lo que el lector sabe sino con lo que es. Se trata de pensar la lectura como algo que nos forma (o nos de-forma o nos trans-forma), como algo que nos constituye o nos pone en cuestión en aquello que somos (p.16).

En definitiva, la lectura no solo nos permite construir unos conocimientos sino transformar nuestro ser; por lo tanto, en el fortalecimiento de la competencia literaria el docente debe buscar distintas posibilidades, que permitan que se dé esa experiencia en los estudiantes; por ejemplo, un proyecto de aula desde la biblioteca escolar, la cual “es un espacio de formación” (Larrosa, 1998, p.33) porque posibilita la relación directa del lector con el sujeto y el encuentro de distintas experiencias, que potencian dicha competencia.

2.1.5 Lector literario

La lectura literaria abre posibilidades para comprender la realidad, ampliar el conocimiento del mundo, cuestionar la vida, pero también distanciarse de la realidad a partir de mundos fantásticos o extraordinarios, situaciones insólitas y personajes inéditos; en algunas situaciones esta le posibilita al sujeto identificarse, vivir otras situaciones y apreciar las creaciones artísticas. Sin embargo, para que se den estas potencias de la lectura es de vital importancia el papel del lector, un sujeto que se acerca a un texto con unos deseos, unas expectativas, unos intereses, unos conocimientos del mundo (lenguaje, cultura, historia), unas emociones y, en algunos casos, unas limitaciones.

El lector literario es el sujeto que participa en la construcción de sentido a partir de la interacción con un texto, por tal razón, este “infunde significados intelectuales y emocionales a la configuración de símbolos verbales, y esos símbolos canalizan sus pensamientos y sentimientos” (Rosenblatt, 2002, p.51). Es aquel que se acerca a una obra con distintos conocimientos (que ha construido en su vida cotidiana y en otras lecturas) y con emociones relacionadas con el momento en que inicia, desarrolla y finaliza su lectura.

Este lector no solo realiza una lectura eferente, que tiene por objetivo adquirir u obtener una información, sino que lee un texto desde el cual, además de adquirir información, modifica su experiencia, ya que amplía aspectos conceptuales y afectivos (preocupaciones, recuerdos, ánimo, personalidad). Por tal razón, según Rosenblatt (2002) “la literatura proporciona un vivir a través de, no simplemente un conocer sobre” (p.65). El lector literario se acerca a la literatura para tener una salida emocional, vivir experiencias que en su cotidianidad no va a vivir, explorarse a sí mismo, identificarse con la historia por sus problemas o personajes, sentir compasión, escaparse de la vida cotidiana, etcétera (Rosenblatt, 2002).

En consecuencia, es aquel que tiene un papel activo en la lectura literaria, ya que es el encargado de la “reelaboración de la obra original a partir del bagaje cultural, el conocimiento e incluso la localización geográfica y temporal del lector, que va a condicionar el mensaje” (Luque, 2017, p.161). Por tal razón, la formación del lector literario a través del desarrollo de su competencia literaria implica el desarrollo

progresivo de las capacidades de interpretación y del disfrute del texto o goce estético. El lector literario como “aquel que sabe ‘construir sentido’ de las obras leídas” (Colomer, 2005, p.37) requiere de unos aspectos que se agrupan en la competencia especifica de este lector, la competencia literaria, para construir el sentido.

Cabe señalar que, en la formación del lector literario competente se necesita el acceso directo a las obras, la lectura extensiva, espacios y tiempos de lectura diferentes al convencional (aula), literatura infantil y juvenil o textos de lo simple a lo complejo para generar relaciones intertextuales, entro otros elementos. Esto posibilita el desarrollo de la competencia literaria al abordar la literatura como una práctica sociocultural.

2.1.6 Selección de los textos literarios

Pensar en la progresión de la competencia literaria como eje de la educación literaria conllevó a un cambio del corpus en las aulas; debido a que el énfasis no estaba en reconocer el patrimonio literario de cada nación se abrió paso a otro tipo de literatura (infantil y juvenil), además de otros temas y géneros literarios. Por lo tanto, desde la última década del siglo XX la selección de obras va a tener en cuenta los intereses de los estudiantes (se relaciona con su vida cotidiana) y géneros que incluyen lo audiovisual.

Por lo anterior, la literatura infantil y juvenil es la que posibilita ir de lo simple a lo complejo, ya que “constituyen un sugerente conjunto de producciones literarias muy vinculadas a los intereses de los alumnos, a su grado y nivel de formación lingüística y al ámbito cultural” (Mendoza, 2008, p.2); esta permite adquirir saberes sobre las convenciones de lo literario, los tópicos, los personajes literarios, los géneros. Por lo tanto, para la selección de las lecturas de clase el educador tiene el papel de mediador y promotor de lectura, ya que abre la posibilidad a textos variados que amplían esos conocimientos, habilidades y actitudes hacia la literatura.

Ahora bien, si la educación literaria se centra en la literatura infantil y juvenil, surge la pregunta acerca de dónde quedan los textos literarios clásicos. En esta investigación se parte del concepto de canon formativo de Mendoza Fillola (2008), que se entiende como

> (…) una combinación del canon escolar (el del currículum), del de aula (como soporte para muchas actividades de aprendizaje) y del canon de la LIJ (lecturas habituales del escolar) que tiene por objeto implicar al lector en los procesos de recepción tanto desde la perspectiva lúdica cuanto desde las actividades de formación literaria. Este canon formativo debiera ser un corpus dinámico, revisable, adaptable y actualizable y, en todos los casos, adecuado a los intereses de sus destinatarios (Mendoza, 2008, p.10).

Desde este canon se abordan obras clásicas y de literatura infantil y juvenil; por lo tanto, posibilita crear relaciones entre los textos, ampliar experiencias de lectura y promover el goce estético. De acuerdo con ello, en la selección y tratamiento de los textos en el aula, el docente debe estar atento a lo que expresan los estudiantes para tomar decisiones asertivas y para llevar a la elección autónoma de lecturas, ya que se debe permitir que los jóvenes comprendan aquello que señalaba Borges (1980)

> (…) si estos textos les agradan, bien; y si no les agradan, déjenlos, ya que la idea de la lectura obligatoria es una idea absurda: tanto habría de hablar de felicidad obligatoria. Creo que la poesía es algo que se siente, y si ustedes no sienten la poesía, si no tienen sentimiento de belleza, si un relato no los lleva al deseo de saber qué ocurrió después, el autor no ha escrito para ustedes. Déjenlo de lado, que la literatura es bastante rica para ofrecerles algún autor digno de su atención, o indigno hoy de su atención y que leerán mañana (p.38).

En definitiva, el canon formativo lleva a que el docente busque la manera para no imponer una obra, sino que los educandos puedan elegir la obra a leer en el aula o en otros espacios a partir del diálogo o la negociación; elección que puede incluir textos clásicos o de literatura juvenil, puesto que estos tienen la misma importancia para ampliar los conocimientos, habilidades y actitudes del lector literario.

2.2 La biblioteca escolar para el fortalecimiento de la competencia literaria

La formación de ciudadanos líderes del mañana (objetivo del Proyecto Educativo Institucional) implica de la escuela un compromiso por abordar a través del currículo y de los proyectos, la educación de sujetos autónomos y críticos, que sean capaces de: preguntarse acerca de su contexto, acceder a información desde diferentes perspectivas y, compartir sus intereses con otros o construir comunidad alrededor de los temas de interés. Aspectos fundamentales para participar en las decisiones que afectan a la nación y que se pueden tratar en un espacio creado para el acceso al saber cómo lo es la biblioteca escolar.

Por lo anterior, en este apartado se presentan los referentes epistemológicos, que sustentan la importancia de la biblioteca escolar para el desarrollo de la competencia literaria. Esta no se toma como lugar para almacenar libros, sino espacio para promover la lectura literaria, el hábito lector y la formación de ciudadanos. Por lo tanto, se presenta el marco legal de la biblioteca desde los documentos de *La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura* (Unesco), *La federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios y Bibliotecas* (IFLA) y *Plan Nacional de Lectura y Escritura "Leer es mi cuento",* además de la mirada de diferentes teóricos.

2.2.1 ¿Qué se entiende por biblioteca desde las políticas públicas?

Para comenzar, es necesario conocer la noción de biblioteca o sus funciones a través del *Manifiesto de la IFLA y Unesco sobre la biblioteca pública* de 1994. En este documento se señala que esta tiene tres grandes horizontes que son: 1) la educación, porque el espacio apoya los procesos de aprendizaje de los sujetos; 2) la cultura, ya que este lugar posibilita reconocer y apreciar todo el patrimonio cultural; y, 3) la información, dado que el primer aspecto por el cual fue creada la biblioteca consistió en el acceso al conocimiento para buscar la igualdad. Además, se indica como misiones

- crear y consolidar los hábitos de lectura en los niños desde los primeros años;
- prestar apoyo a la educación, tanto individual como autodidacta, así como a la educación formal en todos los niveles;
- brindar posibilidades para el desarrollo personal creativo;
- estimular la imaginación y creatividad de niños y jóvenes;
- fomentar el conocimiento del patrimonio cultural, la valoración de les artes, de los logros e innovaciones científicos;
- facilitar el acceso a las expresiones culturales de todas las manifestaciones artísticas;
- fomentar el diálogo intercultural y favorecer la diversidad cultural;
- prestar apoyo a la tradición oral;
- garantizar a los ciudadanos el acceso a todo tipo de información de la comunidad;
- prestar servicios adecuados de información a empresas, asociaciones y agrupaciones de ámbito local;
- facilitar el progreso en el uso de la información y su manejo a través de medios informáticos;
- prestar apoyo y participar en programas y actividades de alfabetización para todos los grupos de edad y, de ser necesario, iniciarlos (IFLA y Unesco, 1994, párr.10).

En estas misiones se observa la importancia de la biblioteca en la consolidación del hábito lector, el cual posibilita la construcción de la experiencia de lectura para favorecer la adquisición de saberes y actitudes. De igual manera, este manifiesto, aunque no aborda la biblioteca escolar conllevó a la creación de las *Directrices de la IFLA y la Unesco para la Biblioteca Escolar* en el año 1999.

Por otra parte, la biblioteca escolar tiene como función principal apoyar el proceso de enseñanza, que realiza la escuela para la formación de ciudadanos sin distinción por raza, clase, religión. El desarrollo del pensamiento crítico y del uso correcto de la información son las bases que sostienen el papel de la biblioteca de centro o escolar. De ahí que la biblioteca

> (…) proporciona información e ideas que son fundamentales para funcionar con éxito en nuestra sociedad de hoy en día, que se basa cada vez más en la información y el conocimiento. La biblioteca escolar ayuda a los alumnos a desarrollar destrezas de aprendizaje de carácter vitalicio, así como su imaginación, y les ayuda de esta forma a vivir como ciudadanos responsables (IFLA y Unesco, 1999, p.3).

En la construcción y conservación de este espacio se requiere de diferentes elementos como: la financiación; la acomodación (elegir un lugar accesible y visible para todos), los recursos (físicos y digítales); la organización (objetivos y proyectos); la plantilla (bibliotecarios, docentes, estudiantes); y, la promoción (canales de comunicación). En cuanto al papel del bibliotecario, varias instituciones educativas no cuentan con este rol, por ende, el docente de lenguaje podría asumir el liderazgo de la biblioteca para apoyar los procesos de la escuela. En el caso de esta investigación, la institución educativa no cuenta con un bibliotecario, por ende, la docente de lenguaje es la que asume la promoción de la lectura desde la biblioteca para el desarrollo de la competencia literaria.

Es importante señalar que, la investigación estaba orientada a la construcción de la biblioteca desde el espacio físico; sin embargo, por el contexto de la pandemia de Covid-19, que obligó a la escuela a trasladarse al espacio digital, se pensó en la elaboración de la biblioteca digital, para así crear y difundir proyectos que tengan continuidad cuando se regrese a la escuela. Por lo anterior, es importante reconocer que independientemente del tipo de biblioteca (física o digital), esta debe cumplir unas funciones dentro de la escuela que según la Unesco y la IFLA (1999) son

- Apoyar y facilitar la consecución de los objetivos del proyecto educativo del centro y de los programas de enseñanza.
- Crear y fomentar en los niños el hábito y el gusto de leer, de aprender y de utilizar las bibliotecas a lo largo de toda su vida.
- Ofrecer oportunidades de crear y utilizar la información para adquirir conocimientos, comprender, desarrollar la imaginación y entretenerse.
- Enseñar al alumnado las habilidades para evaluar y utilizar la información en cualquier soporte, formato o medio, teniendo en cuenta la sensibilidad por las formas de comunicación presentes en su comunidad.
- Proporcionar acceso a los recursos locales, regionales, nacionales y mundiales que permitan al alumnado ponerse en contacto con ideas, experiencias y opiniones diversas.
- Organizar actividades que favorezcan la toma de conciencia y la sensibilización cultural y social.
- Trabajar con el alumnado, el profesorado, la administración del centro y las familias para cumplir los objetivos del proyecto educativo del centro.
- Proclamar la idea de que la libertad intelectual y el acceso a la información son indispensables para adquirir una ciudadanía responsable y participativa en una democracia.
- Promover la lectura, así como también los recursos y los servicios de la biblioteca escolar dentro y fuera de la comunidad educativa (IFLA y Unesco, 1999, párr.10).

En definitiva, desde la política internacional las bibliotecas sean públicas o escolares (físicas o digitales) tienen como principal función la formación de sujetos críticos, creativos, autónomos, que tienen la capacidad de acceder y usar la información de manera correcta y, que construyen diariamente su hábito lector. Ciudadanos que hacen uso de todos sus conocimientos (literarios, culturales, históricos, científicos, políticos) para participar en las decisiones de su país. Por ende, la biblioteca no se reduce exclusivamente al almacenamiento de libros o al acceso a los conocimientos, sino que abarca la construcción de proyectos vinculados con el quehacer del aula, que están encaminados a la formación de los sujetos en todas sus dimensiones.

Ahora bien, en la política pública de Colombia se encuentra la *Ley de bibliotecas públicas 1379 de 2010* y *Plan Nacional de Lectura y Escritura "Leer es mi cuento".* Respecto a la *Ley 1379 de 2010*, en esta se presentan definiciones (biblioteca, libro, bibliotecario), fines, principios fundamentales de la red nacional de bibliotecas. Para esta investigación se va a tener en cuenta el concepto de biblioteca y biblioteca digital. En primer lugar, la biblioteca se considera una "estructura organizativa que mediante los procesos y servicios técnicamente apropiados, tiene como misión facilitar el acceso

de una comunidad o grupo particular de usuarios a documentos publicados o difundidos en cualquier soporte" (Ministerio de cultura, 2010, p.40). En segundo lugar, la biblioteca digital se define como "aquella conformada por colecciones digitalizadas de documentos o basada en información producida directamente en formato digital" (Ministerio de Cultura, 2010, p.20).

Como se observa, las definiciones permiten evidenciar aspectos generales de la biblioteca, sin embargo, para profundizar en el sentido político de este espacio la ley señala 7 fines de la biblioteca, que son: 1) garantizar los derechos humanos; 2) promover una sociedad lectora, que acude a la lectura para su desarrollo intelectual y bienestar 3) promover el uso y circulación del libro o de la información 4) promover la valoración de la cultura local y universal 5) promover la conservación del patrimonio de la nación 6) crear servicios para apoyar las necesidades educativas, políticas o recreativas, y 7) promover una política de lectura y de red de bibliotecas.

En cuanto al *Plan Nacional de Lectura y Escritura "Leer es mi cuento"* creado por el gobierno de Colombia, para combatir la desigualdad a partir del acceso al libro y la construcción del hábito de lectura en los ciudadanos menos favorecidos; la biblioteca en la escuela tiene como papel "mejorar el comportamiento lector de los estudiantes, para que los niños reconozcan la biblioteca como un espacio de encuentro con los libros, el lenguaje y la cultura, pero con propósitos distintos a los meramente escolares" (Ministerio de Cultura, s.f, p.26). Esos propósitos distintos a los escolares apoyan esta investigación en su intención de evitar el carácter de obligatoriedad, que se desarrolla con la lectura literaria en las clases de lenguaje.

2.2.2 La biblioteca escolar desde teóricos

La biblioteca escolar es un tema abordado desde diferentes ámbitos debido a su importancia para apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es un lugar que permite eliminar la brecha de las desigualdades sociales, ya que permite acceso a los libros sin importar recursos, además, como señala Duarte (2012)

> (…) es en ese espacio donde los niños pueden aproximarse al pasado, aprender a desafiar el presente y crear condiciones de proyectarse al futuro. De modo singular, se puede afirmar que la biblioteca escolar es un laboratorio de aprendizaje, pues, contribuye al acceso a la utilización de la información y ofrece condiciones para la formación de actitudes lectoras (p.161).

En este sentido, es el espacio adecuado para el desarrollo de las actividades, en las cuales se puede observar y posibilitar el progreso en la competencia literaria. Sin embargo, el docente es quien debe hacer este espacio agradable y amable para la lectura literaria a partir de su mediación, porque si la biblioteca no se vincula con la escuela queda reducida al simple almacenamiento de libros; por ello “mientras la biblioteca no potencie su influencia en la vida pública seguirá sufriendo el desconocimiento que tanto afecta su sentido social. Si la biblioteca no se articula con los valores y las prácticas sociales tenderá a su desaparición” (Riveros, Salamanca, Moreno, García, Urbina y Lancheros, 2011, p.200). Por lo anterior, llevar a cabo proyectos de aula relacionados a este espacio, además de resignificarlo, posibilita vincularlo a la cotidianidad de los sujetos.

En la educación literaria el papel de la biblioteca está orientado a la consolidación del hábito de lectura o promoción de lectura, ya que esta posibilita ampliar las perspectivas del mundo para el progreso de la humanidad, pero debe facilitar la lectura de diversos textos literarios pues “la lectura en la biblioteca pública, más que neutral, debe ser pluralista, sin privilegiar un mismo tipo de pensamiento, ni siquiera de manera exclusiva el democrático, sino ofreciendo espacios para la participación de diversas tendencias de pensamiento” (Riveros et al., 2011, p.213), lo que se logra a través de la variedad de la literatura.

Las estrategias para vincular la lectura hacia el desarrollo del individuo deben ser diversas y facilitadoras de la participación como préstamo de libros, lecturas en voz alta, lectura en grupo, intercambio de experiencias lectoras, mesas redondas, recitación o dramatización, entre otras. Las actividades deben generar el vínculo del estudiante con la biblioteca (hacer suyo ese espacio) con la finalidad de crear las condiciones para el hábito lector, que según Coronas (2000)

> (…) tiene algo de irracional. Hay lectores y lectoras que lo son a pesar de estar rodeados de las condiciones más desfavorables que podamos imaginar. Por contra, las condiciones más favorables no garantizan que quien las disfruta acabe siendo lector habitual (Coronas, 2000, p.6).

Por ello se debe tener condiciones no solo físicas sino humanas, para crear esos lazos y darle la importancia o sentido al espacio desde el encuentro con otros y con

textos. Asimismo, la importancia de la biblioteca desde Margallo (2012), se debe a que formar al lector literario con competencia literaria implica relacionarlo con los espacios sociales, que se han construido en torno al libro, puesto que esto permite su progreso como lector autónomo. En este sentido, se deben crear proyectos que familiaricen al estudiante con la biblioteca, ya que estos deben conocer sobre páginas *Web* literarias, secciones recomendadas de libros, eventos con escritores, entre otros. Una de las posibilidades para lograr dicho objetivo, según Margallo (2012) son los proyectos y las TIC; las tecnologías de la información y la comunicación porque aportan contenidos de animación de lectura, de acceso directo a obras y de búsqueda de información y, los proyectos porque

> (…) el objetivo de dar a conocer las prácticas y canales de distribución del hecho literario parece cada vez más necesario en una sociedad en la que las formas de consumo literario se diversifican y amplían constantemente. Y los proyectos representan una opción que se adapta muy bien al carácter procedimental de los aprendizajes necesarios para familiarizarse con el funcionamiento social en torno a lo literario, tanto en la enseñanza formal como en otros ámbitos educativos y culturales (Margallo, 2012, p.143).

En definitiva, la biblioteca escolar es un espacio muy significativo, que en algunas escuelas está abandonado, pero que representa una potencia para que el docente asuma la literatura como práctica social y la lectura como formación, que conllevan a una trasformación del sujeto. Este espacio es el más adecuado para la formación de lectores, para desligar la literatura de la instrumentalización y la obligatoriedad escolar, para crear proyectos significativos y para el cambio social.

2.3 Las tecnologías de la información y la comunicación en el fortalecimiento de la competencia literaria

En el marco de la pandemia repensar el fortalecimiento de la competencia literaria a través de la biblioteca escolar, en una educación a distancia (que impide el uso del espacio físico de la biblioteca), llevó a revisar conceptos como cibercultura, hipermediaciones; y, ambientes, entornos y objetos virtuales de aprendizaje. A continuación, se presentan los aspectos más importantes de la reflexión sobre las nuevas posibilidades para llevar a cabo el proyecto en la virtualidad.

En primer lugar, el paso de la presencialidad a la educación a distancia obliga a tener en cuenta los distintos aspectos que implica la cibercultura. Desde Pierre Lévy (2007), la cibercultura consiste en los sistemas culturales que están vinculados con la tecnología de la información y la comunicación, pues emergen, se transmiten o se difunden a través de estas. Este concepto incluye aspectos como: primero, entorno material o ciberespacio, que consiste tanto en el hardware (aspecto físico, material o el artefacto) como el software (programas, aplicaciones, etc.); segundo, entorno simbólico digital, que incluye toda la información, los conocimientos, los valores, los contenidos o las prácticas, que circulan por el ciberespacio y se vincula con los sujetos; y, el entorno organizativo, que implica los elementos administrativos.

La cibercultura evidencia que un cambio en la tecnología lleva a un cambio en la cultura, debido a una transformación en las formas de consumir o producir información. Sin embargo, esto no hace positiva o negativa a la tecnología, ya que su funcionalidad depende del uso que se le da. Por ello, como señala Lévy (2007), todo lo que está vinculado con la cibercultura puede ser como un "*Pharmakon*" en tanto puede ser veneno, para quienes no participan en esta o remedio, para quienes saben cómo usarla. A pesar de que, para algunos docentes, la educación a distancia era un veneno, el contexto de pandemia mostró, que puede ser un remedio para facilitar el derecho a la educación y mantener los lazos entre personas durante una contingencia.

Por lo anterior, la tecnología se puede tomar como remedio, ya que tiene propiedades para facilitar distintas formas de producción y participación como los hiperdocumentos y las comunidades de aprendizaje. En primer lugar, es el ciberespacio el que posibilita el desarrollo de otros tipos de hiperdocumentos, también llamados hipertextos, que consisten en textos que se organizan o estructuran a manera de red; por lo tanto, la lectura de esa red es definida por los intereses del lector "cada uno entrará en esta 'navegación' a través de los temas que les interesan y recorrerá de manera original el conjunto de las informaciones" (Lévy, 2007, p.42). Esto posibilita que los estudiantes de noveno accedan a textos multimedia, que abordan las temáticas de su interés y, a su vez, les permite producir, ya que como veremos más adelante con Scolari (2008), la cibercultura se va a caracterizar por el nuevo rol de "*Prosumidores*", que asumen algunos navegantes.

En segundo lugar, la relación entre los navegantes o participantes en el ciberespacio se da de un “todos” a un “todos”. Según Lévy (2007), la relación entre participantes puede ser de tres maneras que son: uno con todos como en la radio, en la televisión o en una enseñanza “tradicional” (del docente a estudiantes); uno con uno, que se observa en la comunicación a través de correo electrónico; y, todos con todos (facilitada por el ciberespacio), en la que se crean comunidades basadas en la cooperación e intereses comunes, como se observa con los *FanFiction*, foros, videojuegos, *Wikipedias*, entre otros. Estas comunidades virtuales (Lévy, 2007) o comunidades virtuales de aprendizaje (Salinas, 2004) se caracterizan porque se construyen sobre “afinidades de intereses, de conocimientos, compartiendo proyectos, en un proceso de cooperación o de intercambio, y esto independientemente de las proximidades geográficas y de las pertenencias institucionales” (Lévy, 2007, p.100). Es por ello que, la participación, la interacción y el hiperdocumento se deben aprovechar en procesos de investigación durante y después de la pandemia.

En relación con lo anterior, Scolari (2008) habla sobre la hipermediación, que se va a entender como “tramo de procesos de intercambio, producción y consumo simbólico que engloba una gran cantidad de sujetos, medios y lenguajes interconectados tecnológicamente de manera reticular” (Scolari, 2008, p.277). Por ello, los procesos de producción y comprensión se enriquecen, ya que varios participantes, de manera simultánea, pueden cooperar en la producción de la información o el conocimiento que circula en la red. Como resultado aparece la categoría de *“Prosumidores*” para definir aquellos sujetos, que además de consumir el contenido de la red ayudan a construirlo o producirlo, ya sea a través de *Wikipedias* o *Blogs*.

Ahora bien, a partir de los nuevos textos y formas de participación, gracias a la tecnología, aparecen en el campo educativo tres conceptos a tener en cuenta en esta investigación: ambientes virtuales de aprendizaje (AVA), objetos virtuales de aprendizaje (OVA) y entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. Conceptos claves a tener en cuenta en el proyecto de aula, que a través de una página web busca continuar el proceso de la biblioteca escolar para fortalecer la competencia literaria.

Los estudiantes encuentran en la tecnología una parte fundamental de la vida cotidiana, que los colegios ya no pueden rechazar, sino que deben incluir en los

procesos de formación. En este orden de ideas aparece el ambiente virtual de aprendizaje, que se define como “plataformas a las cuales los estudiantes pueden acceder de forma remota desde sus computadores, para encontrar recursos pedagógicos que acompañan el proceso de formación” (Perilla, 2018, p.47). Estas herramientas digitales destacan porque los estudiantes acceden de manera autónoma para activar conocimientos previos o profundizar en contenidos abordados, es decir, complementar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Sin embargo, estos ambientes virtuales de aprendizaje están constituidos por “*Objetos virtuales de aprendizaje”* (OVA), que consisten en los objetos que presentan las actividades que se destinan para el ambiente de aprendizaje; por ende, como señala Perilla (2018) materializan los contenidos con ejercicios como sopas de letras, *quizzes*, entre otros. Los ambientes de aprendizaje que se construyen para favorecer el proceso de formación a través de objetos virtuales de aprendizaje deben estar dentro de un entorno virtual de enseñanza y aprendizaje. El entorno virtual consiste en el espacio que se piensa para el desarrollo del aprendizaje de individuos o comunidades.

Un entorno virtual de aprendizaje implica la transformación de los modelos tradicionales, que se dan en la presencialidad, pues el contexto virtual tiene otras implicaciones o rasgos. Sin embargo, para crear dicho entorno se debe tener en cuenta aspectos como la interactividad en el proceso de formación, el cambio de rol del docente de sabio a guía y, la creación y difusión del conocimiento. Además, se debe posibilitar en el entorno interacciones de diferente tipo: entre el alumno y el profesor; entre el alumno y el contenido; entre los alumnos; y, entre el alumno y la tecnología.

En consecuencia, la investigación apunta a un entorno virtual de aprendizaje con una orientación no tradicional sino social y cultural, pues la competencia literaria se asume como las capacidades para comprender, producir y disfrutar de textos literarios, que permite pensar, cuestionar y recrear el mundo. El ambiente de aprendizaje está orientado a la construcción de la página de la biblioteca escolar, para compartir diferentes actividades en un contexto donde el uso de la biblioteca física es imposible por medidas de bioseguridad. Mientras que, los objetos virtuales de aprendizaje son la página *Web* creada en Wix, quizzes, vídeos, entre otros.

En la investigación, se busca que la página *Web* esté estructurada como un hiperdocumento, que posibilite distintos caminos relacionados entre sí, para facilitar y promover la lectura literaria, que es la base de la competencia literaria. La finalidad es que, a través de los ambientes de aprendizaje virtuales, los estudiantes se conviertan en “Prosumidores” con competencia literaria, que participen en comunidades de aprendizaje alrededor de la literatura para fortalecer sus conocimientos y actitudes sobre la literatura.

Capítulo III. Referentes metodológicos

En este capítulo se exponen los elementos metodológicos que sustentan y orientan la investigación: línea, paradigma, enfoque, diseño, dispositivo didáctico, instrumentos, categorías y, análisis y sistematización. Aspectos que definen las acciones para el fortalecimiento de la competencia literaria desde la promoción de la biblioteca escolar con estudiantes de grado noveno.

3.1 Línea de Investigación

La *Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna* desarrolla dos líneas de investigación, que son *Pedagogía de las actividades discursivas de la lengua* y *Pedagogía de la Literatura,* estipuladas en el *Proyecto Educativo del Programa (*PEP). La segunda línea de investigación incluye los proyectos que: aportan en la fundamentación teórica y práctica para transformar el papel de la literatura en la escuela con el fin de convertirla en práctica cultural; abordan procesos para favorecer la competencia literaria; y, desarrollan acciones que comprenden lo estético, lo histórico y lo cultural (Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna, 2017). De acuerdo con lo anterior, esta investigación se inscribe dentro la línea de investigación *Pedagogía de la literatura*, pues trata la competencia literaria y contribuye a la transformación de la educación literaria en el Colegio Nuestra Señora del Perpetuo Socorro.

De igual manera, la línea *Pedagogía de la literatura* deriva en tres sublíneas de investigación, que son *literatura e infancia*, *literatura y creación* y, *literatura y prácticas pedagógicas*. Esta investigación se encuentra dentro de la tercera sublínea porque parte de la reflexión de la práctica educativa propia en la cual se encontraron unas limitaciones, que llevaron a proponer una solución para potenciar el acercamiento a lo literario. Un cambio de práctica de enseñanza que implica un ejercicio reflexivo sobre lo real y lo necesario, para posibilitar que los estudiantes desarrollen su competencia literaria.

3.2 Paradigma sociocrítico

A lo largo de la historia de la ciencia se han creado unas reglas que son compartidas por los científicos para desarrollar las investigaciones. Estas orientaciones reciben el nombre de paradigmas, que consisten en “realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica” (Kuhn, 1971, p.12); por lo anterior, incluyen creencias, formas de tratar un objeto de estudio o principios a seguir para construir conocimiento, los cuales definen la forma de abordar la realidad social, los propósitos de la investigación, el rol del investigador, la relación entre la teoría y la práctica, los métodos e instrumentos de análisis (Alvarado y García, 2008).

El primer paradigma que orientó la ciencia fue el positivista, caracterizado por la observación y verificación de los fenómenos para llegar a generalizaciones sobre la naturaleza. Este busca una objetividad a partir de un agente externo a la realidad estudiada, quien no incluye sus percepciones sobre lo estudiado (Rodríguez, 2015). Sin embargo, esto es una limitación para abordar la realidad social; debido a esa exclusión de los significados de los sujetos surgen nuevos paradigmas como el interpretativo y el sociocrítico.

El paradigma interpretativo busca comprender significados y situaciones a través de un investigador (hace parte de la situación indagada), que a partir de descripciones de la realidad o de las interacciones con los sujetos entiende los significados que surgen o circulan en la comunidad. Sin embargo, este paradigma no tiene en cuenta la transformación social. Es por ello que se desarrolla el paradigma sociocrítico.

El paradigma sociocrítico busca aportar posibles soluciones a diferentes dificultades que se presentan en una comunidad a partir de la participación de los actores. Según Thomas Popkewitz (1988) este tiene como principios vincular la teoría y la práctica en un proceso de investigación, en el cual se integran todos los participantes en la toma de decisiones y en la reflexión para entender la realidad y construir un conocimiento, que lleve hacia la emancipación del hombre. De ahí que, resalte la figura del docente-investigador, que indaga desde su quehacer para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El paradigma adecuado para solucionar el interés investigativo es el sociocrítico, ya que “el conocimiento se construye socialmente por la participación colectiva y las acciones transformadoras” (Rodríguez, 2015, p.8). En este sentido la información acerca de cómo fortalecer la competencia literaria se elabora gracias a la transformación de la práctica pedagógica del docente y la participación de los estudiantes. Dicho paradigma es pertinente porque sitúa los tres siguientes aspectos: el propósito de la investigación, la relación teoría y práctica y el rol del investigador.

En primer lugar, desde el paradigma sociocrítico se tiene el propósito de transformar las prácticas educativas a partir de la reflexión, para lograr la emancipación de aquello que es rutinario e inadecuado en contextos particulares; en esta investigación se busca mejorar las prácticas de formación literaria, que tienen como único eje de trabajo la historicidad o la instrumentalización (herramienta para…). Es decir, modificar la forma en la que se trata la literatura a través de la constitución de un espacio (biblioteca escolar) liderado por docentes y estudiantes.

En segundo lugar, tal como se plantea desde el paradigma sociocrítico, en el proyecto investigativo la teoría no es ni el punto de partida ni el punto de llegada. La teoría y la práctica están relacionadas desde el inicio de la investigación hasta el final de esta, dado que la teoría permite transformar la práctica y la práctica modifica o amplía la teoría (Rodríguez, 2015). En tercer lugar, en el paradigma sociocrítico, el rol del investigador no es realizado por alguien externo al contexto de estudio sino por el mismo docente, que debe reflexionar desde y sobre su práctica pedagógica para lograr un cambio.

En definitiva, la investigación se encuentra dentro del paradigma sociocrítico, ya que el interés investigativo no se puede solucionar desde el paradigma empírico-analítico o el interpretativo. A partir de Rodríguez (2015) el paradigma empírico-analítico tiene por objeto de estudio hechos sociales considerados estáticos e independientes de la acción humana. Desde este paradigma, el investigador no debe ser actor de la realidad estudiada ni debe tener un contacto duradero con esta para mantener la objetividad, lo cual impediría el desarrollo de esta investigación, ya que la lectura de textos literarios no es algo estático; la experiencia de lectura y la relación del

estudiante con el texto depende de diversos factores, que impiden buscar regularidades o descripciones a partir de métodos matemáticos.

Asimismo, el interés investigativo no se puede estudiar desde el paradigma interpretativo, a pesar de que la realidad social es múltiple y variada, dado que el investigador es un testigo para descubrir y comprender los significados de los actores. Sin embargo, esta investigación no está centrada solo en comprender los significados de los actores respecto a lo literario, sino a desarrollar una competencia literaria por medio de la transformación de las prácticas pedagógicas. De ahí que sea importante comprender los significados de los actores que hacen parte de la investigación, pero se busca ir más allá, es decir, intervenir y reflexionar para transformar.

3.3 Enfoque investigativo: cualitativo

Los enfoques de investigación son “posibles elecciones para enfrentar problemas de investigación (…) Son, hasta ahora, las mejores formas diseñadas por la humanidad para investigar y generar conocimientos” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p.35). Por tanto, este va a determinar cómo se va a desarrollar la investigación y la recolección de los datos. Desde Hernández, Fernández y Baptista (2014) los enfoques pueden ser cuantitativo, cualitativo y mixto. El cuantitativo se caracteriza porque se utiliza para comprobar una hipótesis (formulada antes de recolectar datos) a partir de un proceso secuencial que garantiza la objetividad. El enfoque cualitativo, plantea la recolección de datos en el inicio (definir el problema), en el durante y al finalizar la investigación. Mientras que el método mixto es aquel que vincula elementos del enfoque cuantitativo (datos numéricos) y del cualitativo (datos relacionados con los significados o percepciones de los sujetos).

Respecto al enfoque o método apropiado para desarrollar la investigación, este es el cualitativo, puesto que la investigación debe estar situada local y temporalmente, debe reconocer las perspectivas de los participantes y, puede tener un enfoque ideográfico en tanto “estudia al individuo (persona, lugar, acontecimiento, entorno, etc.) como un caso único. El foco se pone en la interacción de factores que podrían ser completamente específicos para el individuo” (Gibbs, 2012, p.24). En otras palabras, según Bonilla y Rodríguez (1997)

> El método cualitativo no parte de supuestos derivados teóricamente, sino que busca conceptualizar sobre la realidad con base en el comportamiento, los conocimientos, las actitudes y los valores que guían el comportamiento de las personas estudiadas. El proceso de investigación cualitativa explora de manera sistemática los conocimientos y valores que comparten los individuos de un determinado contexto espacial y temporal (Bonilla y Rodríguez, 1997, p.47).

El proyecto se basa en el enfoque cualitativo debido a que: para su realización debe estar situado en determinado grupo de estudiantes (grado noveno); debe tener en cuenta la postura de los participantes tanto docente como estudiantes (qué les interesa leer, qué experiencia estética tienen) por medio de estrategias multimétodo, que permitan recoger datos sobre las concepciones de los participantes alrededor de los textos literarios u otra información relevante para la ejecución del proyecto; y, debe centrarse en los aspectos particulares del individuo, ya que en el desarrollo de la competencia literaria cada lector se acercará a una obra con expectativas y conocimientos del mundo, que se enriquecerán a partir de la experiencia de lectura, la cual es diferente en cada estudiante; de ahí que la realidad se vea como algo múltiple. La investigación cualitativa

> [d]emuestra la variedad de perspectivas sobre el objeto (…) y parte de los significados subjetivo y social relacionados con ella. La investigación cualitativa estudia el conocimiento y las prácticas de los participantes. Analiza las interacciones (…) en un campo particular. Se describen interrelaciones en el contexto concreto del caso y se explican en relación con él. La investigación cualitativa toma en consideración que los puntos de vista y las prácticas en el campo son diferentes a causa de las distintas perspectivas subjetivas y los ambientes sociales relacionados con ellas (Flick, 2007, p.20).

Este proyecto tiene un enfoque cualitativo dado que, su propósito es comprender la realidad sobre la educación literaria en el Colegio de Nuestra Señora del Perpetuo Socorro a partir de las percepciones, significados, intereses, prioridades o emociones de los estudiantes de noveno en relación con la literatura; entender la realidad posibilitará reconstruirla o transformarla a través de un proyecto de investigación acción, que no busca llegar a una generalización, sino a unas reflexiones particulares sobre la educación literaria en el contexto de la institución educativa.

En cuanto a los instrumentos que se van a utilizar para obtener y analizar los datos son aquellos que permiten agrupar las concepciones, los saberes, las actitudes y los intereses, que los estudiantes tienen y van construyendo o compartiendo a lo largo

de la investigación en la que participan. Sin embargo, no solo posibilita recoger información de los escolares, sino también los significados del investigador, en este caso del docente, de sus percepciones y deseos respecto a la reflexión que realiza sobre su práctica. Cabe señalar que, este enfoque investigativo es flexible, es decir, permite volver a la pregunta o hipótesis a partir de las reflexiones que se van realizando en la intervención de la realidad.

En definitiva, se elige el enfoque cualitativo porque en la investigación se obtienen puntos de vista de los participantes (docentes y estudiantes) para entender y cambiar la realidad; se recogen y analizan datos antes, durante y después de la investigación; el problema se va ajustando de acuerdo con los datos; y, los datos consisten en descripciones detalladas de las situaciones y personas, que agrupan las diferentes formas de ver el mundo. Sin embargo, la realización de este enfoque requiere de un diseño de investigación acorde con el propósito de la investigación y las acciones a desarrollar para resolver el problema.

3.4 Diseño de investigación: investigación acción

En los procesos de investigación se debe elegir un plan o estrategia con el fin de responder a la pregunta planteada y lograr los objetivos propuestos. Esta elección es el diseño de investigación, que consiste en el “punto de referencia que indica qué se va a explorar (objetivos), cómo debe procederse (la estrategia), qué técnicas se van a utilizar (le recolección) y qué tipo de análisis se planea realizar con los datos” (Bonilla y Rodríguez, 1997, p.133). Esta forma de abordar la investigación se da desde la definición del planteamiento del problema, pues el diseño determina la naturaleza de la investigación o permite enfocar el fenómeno de interés. Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), los tipos de diseños de investigación cualitativa son: teoría fundamentada, etnográfico, narrativo, fenomenológico y de investigación acción. Diseños que se explicarán brevemente a partir de Hernández, Fernández y Baptista (2014) en las siguientes líneas.

La teoría fundamentada es el diseño que, abordan todos los proyectos enfocados a problemas en los que no se tiene teoría o estas son inadecuadas para tratar nuevos elementos, por ende, estudia la relación entre conceptos. El diseño

etnográfico tiene como propósito describir o explicar la estructura o funcionamiento de un sistema social. El diseño narrativo es aquel en el que se parte de los relatos o historias de los protagonistas de determinado evento para comprender el hecho. El diseño fenomenológico tiene como finalidad comprender o entender las experiencias de los sujetos respecto a un fenómeno. Por último, el diseño de investigación acción es el que utilizan los investigadores, que parten de una problemática de un grupo (diagnosticada por investigadores) para dar una solución y lograr un cambio.

Por lo anterior, el diseño de investigación, que permite abordar la naturaleza del problema planteado líneas atrás, es el diseño de investigación acción. Este tiene como finalidad “comprender y resolver problemáticas específicas de una colectividad vinculados a un ambiente” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p.496) para transformar la realidad. En palabras del profesor Jhon Elliott (1993), este consiste en “estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma” (Como se citó en Latorre, 2003, p.24). Por lo anterior, el diseño se desarrolla desde el diagnóstico del problema relacionado con la educación literaria, al cual se le busca dar solución, para lograr una transformación en las prácticas educativas orientadas a la competencia literaria.

Las características principales de la investigación acción consisten en: primero, su carácter democrático al tener presente la participación y colaboración de los docentes y estudiantes, en la planeación y la ejecución del trabajo investigativo; segundo, su carácter de diseño equitativo, ya que todas las contribuciones son valoradas; y, tercero, su carácter liberador porque el cambio que busca generar combate la injusticia social. Por lo tanto, como señala Hernández, Fernández y Baptista (2014) este diseño parte de prácticas locales o temas sociales en las que los participantes construyen cooperativamente (liderazgo conjunto) un plan de acción a partir de la negociación para resolver un problema y mejorar la vida de los participantes.

A partir de las anteriores características se puede evidenciar la puesta en marcha de este diseño de investigación, en tanto estudiantes y docentes van a construir conjuntamente un proyecto para fortalecer la competencia literaria desde la promoción de la biblioteca escolar. De ahí que, se plantea un plan de acción con el fin

no solo de avanzar en su experiencia de lectura literaria, sino mejorar el proceso en el cual se lleva la educación literaria en el colegio y el uso del espacio de la biblioteca. La investigación tiene el carácter de participativa, equitativa y transformadora.

La investigación acción tiene un proceso cíclico en tanto se estudia, modifica y evalúa una práctica o en términos del profesor Bernardo Restrepo (2004), se deconstruye una práctica (reflexión y comprensión de la práctica), se reconstruye (alternativa propuesta a la práctica deconstruida) y se verifica su validez (prueba de efectividad de la nueva práctica). La investigación debe ser desarrollada por el docente-investigador, a partir de la reflexión permanente de su praxis para buscar un mejor proceso de formación literaria.

Existen varios modelos para llevar a cabo la investigación acción, los cuales comparten tres fases principales, que son: elaborar un plan de acción, ponerlo en marcha y evaluarlo. Sin embargo, cada modelo incluye otros elementos a esas fases. Es el caso del modelo de Elliott (1993) que plantea aspectos como: 1) Identificar una idea, que surge de un problema presentado en la práctica del profesor; 2) describir e interpretar el problema y las acciones a realizar para transformar la práctica; 3) construir del plan de acción, que implica determinar las acciones, los medios y los instrumentos para obtener información, puesto que los datos posibilitan la revisión y evaluación del plan general o de las acciones siguientes (Latorre, 2003). En definitiva, el proceso que se llevará en esta investigación parte del modelo en el cual se está en constante reflexión sobre las acciones, para modificarlas o perfeccionarlas con el objetivo de resolver el problema.

3.5 Proyecto Pedagógico de Aula

En el desarrollo del diseño de investigación se utiliza como dispositivo metodológico el proyecto de aula. Por tanto, se presentan los elementos conceptuales que fundamentan este tipo de proyecto a partir de "*Los proyectos de aula y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito*" de Gloria Rincón Bonilla (2012). Los proyectos de aula son aquellos planeados, ejecutados y evaluados entre el docente y sus estudiantes, para lograr un propósito o resolver una situación. Desde Rincón (2012), estos proyectos pueden ser inter-área o intra-área, los primeros son los que

incluyen saberes de diferentes áreas, que son pertinentes para el proyecto; mientras que, los segundos se realizan solo en una de las asignaturas del currículo. En la presente investigación se realiza un proyecto pedagógico de aula intra-área, porque se toman solo elementos referidos al lenguaje, que a su vez

> (…) se constituye en una herramienta fundamental, porque es a través de él y gracias a él, que nos representamos el mundo, que podemos construir conocimientos, negociar los significados, comunicarlo e intercambiarlos, re-creando la realidad y generando otros mundos posibles (Rincón, 2012, p.16).

El proyecto permite tener al lenguaje como mediador y como objeto de conocimiento cuando se da prioridad a la actividad, la participación y la inserción en la realidad sociocultural, ya que consiste en "emprender la consecución de un propósito cuando existe la voluntad de hacer algo, de lograr algo. En este sencillo enunciado está presente un propósito, la planeación de unas acciones para lograrlo y la decisión de realizarlas" (Rincón, 2012, p.21). Un proyecto pedagógico de aula permite desarrollar una investigación sobre la competencia literaria, ya que en este no es importante la trasmisión de contenidos disciplinares, sino la investigación a partir de problemas concretos.

En los proyectos de aula los roles que asumen los estudiantes son diferentes, pues se vuelven responsables de su aprendizaje como sujetos autónomos. Además, estos no consisten solo en un plan o un número de actividades definidas previamente, sino también en un proceso intencional con diferentes etapas. Las fases del proyecto de aula según Jolibert (1994) son cinco: 1) planificación del proyecto de aula; 2) realización de las tareas necesarias; 3) finalización del proyecto; 4) Evaluación del proyecto; 5) evaluación de los aprendizajes y su sistematización (Como se citó en Rincón, 2012, p.30).

En la fase de planificación, el docente y los estudiantes deben definir los intereses, los procedimientos y los diferentes compromisos, que van a asumir para lograr el proyecto planeado. Esta fase se caracteriza por la negociación y la implicación en el proyecto (los estudiantes deben hacerlo suyo). Por lo tanto, las preguntas que deben responder en esta fase son: ¿qué van a hacer y para qué?, ¿por qué lo van a hacer?, ¿cómo lo van a desarrollar?, ¿cuándo, dónde, con quiénes?, entre otras preguntas que deben tener presente todos los participantes (Rincón, 2012).

La fase de ejecución no es “hacer por hacer”, esta consiste en desarrollar el proyecto según lo acordado entre estudiantes y profesores. Como señala Rincón (2012), en la pedagogía por proyectos no se anula la participación ni de maestros ni de estudiantes, pero “tampoco pretende una simetría absoluta entre los participantes en el aula y menos aún que se pase de la ‘dictadura’ de los maestros a la ‘dictadura’ de los estudiantes” (Rincón, 2012, p.33). Es así como estos trabajan conjuntamente para lograr las metas propuestas, en este proceso entran en juego los aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

La fase de culminación del proyecto se da cuando se comparte, comunica, socializa o presenta lo aprendido en el proyecto a agentes externos a este (padres de familia, docentes, otros estudiantes, etcétera). Es por ello que se realizan diferentes tipos de textos para dar a conocer el proyecto realizado, es decir, se debe generar un producto para culminar el proceso. Por último, la fase de evaluación se realiza sobre aprendizajes conceptuales y sociales a partir de rejillas, que son construidas por los participantes del proyecto. Algunas de las preguntas que se deben responder en esta fase, según Rincón (2012), son: ¿qué se quería aprender con el proyecto? o ¿se abordaron los contenidos de manera adecuada? Además de evaluar los aprendizajes conceptuales y sociales, se tiene que hacer una evaluación del proyecto, es decir, revisar preguntas sobre la planeación (si fue correcta o no) sobre los elementos que faltaron tener en cuenta, entre otros.

En esta fase se utiliza la evaluación auténtica porque la investigación está orientada hacia el desarrollo de competencias y este tipo de evaluación

> (…) se centra en las competencias que se busca desarrollar a través de la acción pedagógica; es decir, se piensa el problema de evaluación al interior del problema de la acción pedagógica, comprometiendo al alumno en ello, con el fin último de transformar la evaluación en una actividad formadora al servicio del mejoramiento de la calidad de sus aprendizajes (Condemarín y Medina, 2000, p.22).

Este momento del proyecto de aula, que se relaciona con una de las fases de la investigación acción, es fundamental ya que implica transformar las prácticas de evaluación tradicional por una evaluación formativa o auténtica. El carácter sociocrítico y de investigación acción de la investigación implica repensar las formas de evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje, en este caso de la modalidad

estética. La evaluación no se puede limitar a un cuestionario con preguntas sobre la obra, para identificar si se desarrolló o no la competencia literaria.

Por el contrario, se debe promover una evaluación auténtica como expone Condemarín y Medina (2000), en la que se busque mejorar la calidad de los aprendizajes y promover que todos aprendan. Una evaluación que no es el paso final del aprendizaje, sino que está presente desde el inicio del proyecto y se observa con cada actividad que realiza el estudiante. En este sentido, la evaluación auténtica permite “intervenir a tiempo para asegurar que las actividades planteadas y medios utilizados en la formación respondan a las características de los alumnos y a los objetivos planteados” (Condemarín y Medina, 2000, p.22). Esta no es unidireccional sino multidireccional, ya que participan estudiantes y docentes en la selección de criterios a partir de los cuales reflexionan sobre la realización de tareas del proyecto de aula, las acciones desarrolladas y los productos creados.

3.6 Población

El proceso de investigación se desarrolló con estudiantes de ciclo IV de una institución de carácter privado con orientación confesional católica llamada Colegio de Nuestra Señora del Perpetuo Socorro, ubicada en la localidad de Fontibón. Los estudiantes que participaron hacen parte del grado noveno B, que está conformado por 23 estudiantes (16 niñas y 7 niños), que se encuentran en la edad de 13 a 16 años.

3.7 Plan de intervención: proyecto de aula Biblioteca escolar “*El rincón del lector*”

El plan de intervención se centró en la creación de la página *Web* de la biblioteca escolar, por ende, se desarrollaron actividades en torno al diseño y la creación de contenido de la misma; estas actividades posibilitaron abordar la educación literaria, ya que el objetivo del proyecto de aula era la promoción de la lectura en la institución. De ahí que se realizará la selección de textos literarios para llevar a cabo unas lecturas orales y comentadas, en las que se vivía la experiencia de lectura. Posteriormente, luego de leer los textos elegidos, se realizaron ejercicios de creación a partir de estos relatos para la publicación en dicha plataforma. A continuación, se presenta el plan de

intervención del proyecto de aula (Tabla 2), de manera detallada, con cada una de las fases y sus respectivas acciones. Este se llevó a cabo durante tres meses y giró en torno a la construcción de la página *Web* de la biblioteca escolar de la institución por tiempos de pandemia Covid-19, pretexto para tratar la formación literaria.

Tabla 2. *Fases del proyecto de aula*

Fase 1: planificación	
¿Quiénes?	Estudiantes de grado noveno B (23 estudiantes)
Objetivo del proyecto ¿Qué se quiere hacer conjuntamente?	Promover el uso de la biblioteca escolar a través de diferentes actividades que convoquen a los estudiantes de bachillerato y de primaria. Meta: reabrir la biblioteca para tratar temas de interés de los estudiantes. Esta meta se propone a los estudiantes, pero se complementa a partir de sus inquietudes y propósitos. Por ejemplo, señalaban que en tiempos de pandemia lo que más se utiliza son plataformas así que la página de la biblioteca podía ser una buna herramienta para que lo profesores organizaran clase.
Primera acción: reconocimiento de intereses	Preguntas orientadoras para plantear el proyecto: ¿Qué temas quieren abordar en la biblioteca? ¿Qué te gustaría compartir con los estudiantes del Colsocorro? Para el desarrollo de las preguntas orientadores se realizó un cuestionario a través de un *formulario de Google* con tres preguntas que eran: 1. ¿Qué temas quieren abordar en la biblioteca escolar? En relación con la literatura y por fuera de esta. 2. ¿Qué te gustaría compartir con los estudiantes del Colsocorro? Contenido 3. ¿Qué contenidos te gustaría ver en la página de la biblioteca escolar? La finalidad del cuestionario era reconocer los intereses de los estudiantes previos a la planeación y ejecución de las actividades. Intereses que estaban orientados, para la mayoría, hacia literatura de terror.
Segunda acción: reconocimiento de intereses de lectura	Se organizaron los estudiantes por grupos no mayores a cinco personas con la finalidad de escoger los textos literarios que le llamaban la atención. Para ello se les compartió las plataformas que se iban a trabajar en la página *Web* de la biblioteca como *El libro total*. Esto posibilitaba que todos los estudiantes tuvieran acceso. A continuación se presenta la elección de los estudiantes:

	Grupo A: conformado por dos estudiantes. Eligieron comics pues proponían *ComicTime* o la hora del comic para la página; algunos títulos: Nadie como Yoo, Alma al diablo, Extraordinario, Bastardo, Dulce hogar, Caída del espacio y sacerdote de belleza. Grupo B: conformado por cinco estudiantes. Eligieron: Fantasía nerviosa de Horacio Quiroga, El gato negro de Edgar Allan Poe, Historia del ojo de Georges Bataille, Pulpos de Marco Benoit Carbone y algunos textos de literatura erótica. Grupo C: conformado por cuatro personas. Eligieron: El Principito y textos del comic. Grupo D: conformado por cinco personas. Eligieron: Muerte entre bastidores, La casa de muñecas embrujada, Conversación con una momia y Los últimos dioses. Grupo E: conformado por cuatro estudiantes. Eligieron 1-La hormiguita Juana 2-Mi lucha 3-Adolfo Hitler 4-Parálisis del sueño Grupo F: conformado por dos personas. Leyendas americanas de la tierra. Grupo D: conformado por dos personas. La tumba, La maldita cosa, El miedo, Su ausencia, El otro crimen, El espectro, Historias de fantasmas, Una tumba sin fondo y La máscara de la muerte roja.

Fase 2: realización de tareas

Elección de primera lectura y del diseño de la plantilla para la página web	El proyecto de aula como ejercicio centrado en la negociación llevó a vincular intereses de los estudiantes con objetivo principal del docente (fortalecer la competencia literaria) sobre elección de texto a leer. Para ello la docente realizó un primer *formulario de Google* titulado *¿Qué vamos a leer? 1* que incluí tres cuentos de terror que habían sido elegidos por los estudiantes (El gato negro, La casa de muñecos embrujada y La Tumba). El formulario estaba estructurado a partir del título del cuento y un breve resumen de este. El primer cuento elegido fue *La casa de muñecas embrujada* con 15 votos. En esta misma sesión se seleccionaron cinco diseños prestablecidos de la *plataforma Wix* para la página web de la biblioteca escolar. A partir de estos cinco diseños se construyó un *formulario de Google* en el que los estudiantes escogieron el más pertinente para la biblioteca por su fácil acceso tanto para primaria como secundaria.
Proceso de lectura del primer cuento	En la primera sesión se desarrolló la lectura oral (en voz alta) y comentada (preguntas a lo largo de la lectura) de "*La casa de muñecas embrujada*" de Montague Rhodes James. Esta consistió en una lectura guiada a partir de preguntas en el antes, durante y después de la lectura. En la segunda sesión se inició con un recuento de la historia para poder dar por terminada la lectura del cuento.
	En cuanto a la segunda lectura primero se planteó la lectura del

Proceso de lectura del segundo cuento	segundo cuento según el primer formulario "*¿Qué vamos a leer? 1"* creado para la elección del texto; sin embargo, la mayoría de los estudiantes señalaban que ya habían leído *El gato negro*. Por lo tanto, se presentó un segundo formulario "*¿Qué vamos a leer? 2"* con otros de los cuentos elegidos por los estudiantes pero que tenían en común el género del terror al igual que el primer cuento. En este caso el texto elegido fue "*Fantasía Nerviosa*" de Horacio Quiroga. Posteriormente por deseo de los estudiantes se leyó "*El corazón delator*" de Edgar Allan Poe. Estas dos lecturas se realizaron en voz alta y comentada.
Elaboración de contenido página *Web*	Los estudiantes trabajaron la elaboración del contenido para la página Web de la siguiente manera: 1) cada uno de los grupos construyo adaptaciones, juegos, información sobre el primer cuento "La casa de muñecas embrujada", este contenido se subió a la página y luego se revisó de manera grupal para organizar los aspectos técnicos y organizativos de la página web. 2) Cada grupo eligió qué cuento iban a trabajar entre *Fantasía nerviosa* y *El corazón delator*. De igual manera, eligieron para qué sección iban a publicar la adaptación (primaria o bachillerato). La creación del contenido estuvo orientada a partir de los ejercicios de *Gramática de la Fantasía* de Gianni Rodari (1973). El proceso de orientación se centró en compartir estos ejercicios para que de manera grupal eligieran uno de ellos para las adaptaciones. Las indicaciones fueron realizar cualquier de las siguientes posibilidades: 1. Un panel sobre lo que despierta aquello que no nos gusta o fastidia. 2. Podcast comentando lo que más les gustó del cuento y cómo se relaciona con la vida cotidiana 3. Compartir la historia como una conversación por WhatsApp 4. Exposición fotográfica con fragmentos de la historia e imágenes en alusión a esto. 5. La historia en un contexto de redes sociales 6. La historia en un contexto regional colombiana 7. Hipótesis fantástica: ¿Qué pasaría si…? Escribir tres relatos cortos alrededor de 8. Confundir el cuento: puede incluir parodia, quitar maldad a un personaje, ridiculizarlos etc. https://ciudadseva.com/texto/a-enredar-los-cuentos/ 9. Cambiar el punto de vista o narrador. 10. Entrevista con uno de los personajes. 11. Presentarlo como otro tipo de texto: carta, noticia, publicidad, etcétera 12. Contar la historia al revés: Caperucita Roja es mala y el lobo es bueno... La Cenicienta es una descarada que desespera a su buena y paciente madrastra y roba los novios a sus diligentes hermanastras... Mediante la «alteración» podemos obtener, además de una parodia de la fábula, la situación de partida de un cuento libre de desarrollarse por caminos del todo autónomos.

	13. Lo que pasa después - ¿Y después? - preguntan los niños cuando el narrador hace una pausa. Incluso si la historia ya ha terminado, existe la posibilidad que uno de los pequeños oyentes nos haga esta pregunta. Los personajes están siempre dispuestos a trabajar más, conozcamos su comportamiento, sepamos de sus relaciones personales. 14. Ensalada de fábulas: Lo mismo sucede si la Cenicienta se casa con Barba Azul, si el Gato con Botas entra al servicio de Hansel y Gretel
Planear actividad para "inaugurar" biblioteca	Los estudiantes propusieron crear un concurso de dibujo para la creación de la portada de la biblioteca escolar y de Pepe, personaje que acompaña las actividades para primaria.
Campaña para dar inició a actividades de biblioteca	Los estudiantes realizaron un vídeo que anunciaba el lanzamiento de la página *Web* para el mes de mayo. Este producto audiovisual buscaba generar expectativa en la comunidad educativa, además de dar a conocer el producto del proyecto de aula, por tanto, se presentó en el marco de la celebración del Día del idioma.
Fase 3: culminación del proyecto	
Puesta en marcha de actividades	Los estudiantes socializaron la *página Web* en cada uno de los grados de la institución educativa a través del enlace a la reunión de zoom correspondiente a cada grado.
Fase 4 y 5: evaluación del proyecto	
Se realizó un cuestionario con preguntas orientadas a la evaluación del proyecto de aula y de la competencia literaria. Algunas preguntas eran: ¿Para qué cree que es importante la lectura de obras literarias?, ¿Qué crees que has aprendido a través del proyecto de aula?, ¿Cuál es su actitud frente a la literatura a partir del proyecto de la biblioteca? ¿Ha cambiado su visión de la literatura? ¿Por qué? y ¿Cómo le pareció la forma de trabajo a través de un proyecto de aula alrededor de la literatura?	

Fuente: elaboración propia.

3.8 Aspectos a tener en cuenta por tiempo de pandemia

La emergencia sanitaria, que provoco en el mundo millones de muertes, contagios y temores, obligó a la escuela a cerrar sus puertas. Frente a esa contingencia, los docentes investigadores nos vimos en la necesidad de continuar la formación y los procesos de investigación a través de las herramientas virtuales; la tecnología de la información y la comunicación (TIC) permitió continuar los procesos de enseñanza y aprendizaje en las zonas del mundo en las que se contaba con el equipo y la conexión a internet.

En cuanto al Colegio de Nuestra Señora del Perpetuo Socorro, que cerró sus instalaciones en marzo del 2020, asumió continuar con el proceso de enseñanza y

aprendizaje a través de la plataforma de reuniones virtuales *Zoom,* que posibilitaba el encuentro sincrónico Este cierre trajo como consecuencia la imposibilidad de tener acceso a la biblioteca escolar para llevar a cabo el proyecto de aula orientado a fortalecer la competencia literaria. Por ello, al pensar y construir el marco metodológico se llevó a cabo una propuesta, que tuvo en cuenta la nueva situación a la que se enfrentaban estudiantes, docentes y padres de familia.

Esta investigación en y para la educación, que se enmarca en el paradigma sociocrítico pues busca la transformación del contexto, no podía dejar a un lado las dinámicas sociales que se presentan en la vida escolar. El plan de acción que se tenía pensado para la investigación debió ser modificado para esta nueva situación, ya que la primera propuesta estaba centrada en el aprovechamiento del espacio físico de la biblioteca, sin embargo, como se ha mencionado anteriormente, la biblioteca escolar es más que el espacio para almacenar los libros, es un espacio para el encuentro con las historias con las cuales nos identificamos. Es por ello que se reorganizó en la construcción de la página *Web* de la biblioteca. Este espacio ofrece actividades alternas a las escolares.

3.9 Categorías de análisis

En este apartado se exponen las categorías de análisis que se tuvieron en cuenta para la investigación (Tabla 3). Información de vital importancia para comprender cómo se analizaron los datos con la finalidad de dar cuenta del fortalecimiento de la competencia literaria a partir de la promoción de la biblioteca escolar con estudiantes de noveno grado.

Tabla 3. *Contextualización categorías de análisis*

Categorías	Definición	Unidades de análisis	Código
Competencia literaria	Capacidad de comprender y producir textos literarios gracias a los conocimientos (literarios o no), estrategias, habilidades y actitudes construidas en la experiencia de	1. Saberes literarios	Saberlit
		2. Actitudes	Actit
		3. Intertexto lector	Intertext
		4. Otros saberes	OtroSab

	lectura.		
Lectura literaria	Consiste en un proceso de construcción de sentido en el que participa el lector a partir de sus conocimientos y emociones en relación directa con un texto que ofrece estímulos o indicios textuales.	1. Estrategias de lectura	Estraglec
		2. Experiencias personales	Expers
		3. Información del cuento	Infocuen
		4. Lectura Remota	Lectura Remota
Biblioteca escolar -	Espacio físico o digital que tiene como función facilitar el acceso al conocimiento, apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje y formar el hábito de lectura	1. Participación de estudiantes 2. Participación de docentes 3. Tecnología de la información y la comunicación	Biblioes

Fuente: elaboración propia.

3.10 Instrumentos para recolección de datos

Los instrumentos utilizados para la recolección de datos buscan dar cuenta acerca del fortalecimiento de la competencia literaria (los saberes y actitudes) producto de la experiencia de lectura desarrollada para y desde la biblioteca escolar con los estudiantes de grado noveno. Por ende, se acudieron a los siguientes instrumentos:

Grabaciones de lecturas y de clases: se realizaron grabaciones del audio de las reuniones sincrónicas por *Zoom,* en las que se desarrollaba la lectura oral y comentada de los cuentos y las clases en torno a la construcción del contenido de la página *Web*. Estas grabaciones se transcribieron de manera parcial. El profesor es identificado con "P", mientras que las intervenciones de los estudiantes son resaltadas con la E (de estudiante) acompañada del número de la lista que tiene cada educando, por ejemplo, "*E1"* para reconocer al primer estudiante de la lista. De igual manera, la transcripción se realizó a partir de las convenciones señaladas por Calsamiglia y Tusón (2001)

1. Numerar las líneas a la izquierda
2. Usar las grafías normales, salvo cuando se quiere señalar algún aspecto fonético de interés para el análisis; entonces usar los símbolos del alfabeto fonético.
3. Símbolos prosódicos

¿? Entonación interrogativa
¡! Entonación exclamativa
/ Tono ascendente

\ Tono descendente
…- Corte abrupto en medio de una palabra
| Pausa breve
|| Pausa mediana
||| Pausa larga
Ac Ritmo acelerado
Le Ritmo lento
Subr énfasis
MAYÚS. Mayor énfasis
:: Alargamiento de sonido
(???) Palabra inteligible o dudosa (p.361).

Contenido creado para la página *Web*: los estudiantes realizaron adaptaciones, juegos, entrevistas relacionadas con las lecturas desarrolladas en clase que dan cuenta de elementos de la competencia literaria, por tanto, se agruparon dichos productos para el respectivo análisis e interpretación.

Cuestionario: se realizó un cuestionario como cierre y evaluación del proyecto a través de *Formulario de Google* con la finalidad de reconocer aspectos sobre la competencia literaria. Las preguntas formuladas en este cuestionario se pueden observar en la descripción del proyecto de aula "Fase de culminación", que fue mencionado líneas atrás.

Es importante indicar que los objetivos, las preguntas, las categorías y los instrumentos de recolección de datos están relacionados para orientar, llevar a cabo y culminar los procesos de investigación. Se presenta a continuación la descripción de la relación de los aspectos señalados anteriormente con la finalidad de comprender cómo se llevó a cabo la recolección y sistematización de la información (Tabla 4).

Tabla 4. *Tabla descriptiva de objetivos, categorías e instrumentos de análisis*

Objetivos específicos y subpreguntas	Unidades de análisis	Instrumentos de recolección
Establecer los aspectos de la competencia literaria que se fortalecen gracias a las actividades de la biblioteca escolar. ¿Qué aspectos de la competencia literaria	Unidades de análisis que corresponden a la categoría de competencia literaria y lectura literaria: • Saber Literario • Actitudes • Intertexto • Otros saberes • Estrategias de lectura	1. Grabación del audio de las lecturas de los cuentos. 2. Contenido elaborado por los estudiantes para la página web (juegos, vídeos, etcétera)

fortalecen los estudiantes en las actividades de la biblioteca escolar?	• Experiencias personales • Información del cuento	
Diseñar e implementar un proyecto de aula que posibilite fomentar el hábito lector desde la biblioteca escolar. ¿Qué implicaciones tiene el diseño e implementación de una biblioteca escolar para fomentar el hábito lector?	Unidades de análisis que corresponden a la categoría de biblioteca escolar • Actividades biblioteca escolar-Proyecto de aula: participación del docente, de los estudiantes y papel de las TIC	1. Planeación fases del proyecto de aula 2. Grabación del audio de las clases en las que se llevó a cabo el desarrollo del proyecto de aula. 3. Contenido página *Web*
Reflexionar y evaluar el proceso realizado en la elaboración de un proyecto de aula en torno a la biblioteca para el desarrollo de la competencia literaria. ¿Cómo un proyecto de aula alrededor de la promoción de la biblioteca escolar posibilita potenciar la competencia literaria?	En el desarrollo del tercer objetivo se tiene en cuenta todas las categorías abordadas en la investigación con su respectivo análisis	1. Grabación del audio de las lecturas de los cuentos 2. Cuestionario a estudiantes participantes del proyecto de aula, estudiantes ajenos al proyecto y directivos-docentes. 3. Contenido elaborado por los estudiantes para la página web (juegos, vídeos, etcétera)

Fuente: elaboración propia

3.11 Proceso de codificación, sistematización y análisis de resultados

El proceso de recolección, codificación, sistematización y análisis de datos se llevó a cabo a partir de las categorías de investigación con sus respectivas unidades de análisis (Tabla 2), que posibilitaron ordenar y seleccionar los instrumentos de recolección más pertinentes para lograr el objetivo propuesto. A continuación, se describe el proceso de sistematización y análisis.

En primer lugar, luego de definir las unidades de análisis y sus códigos, se realizó el proceso de codificación, que consistió en la elaboración de tres matrices según categoría (competencia literaria, lectura literaria y biblioteca escolar), que se caracterizaban por tres elementos: primero, unas filas descriptivas sobre la actividad desarrollada en el proyecto de aula; segundo, una primera columna con la transcripción parcial de las grabaciones de clase; tercero, una segunda columna con la codificación de los segmentos relacionados a las unidades de análisis por código y color; y, tercero, una columna de observaciones preliminares sobre las transcripciones (Véase Anexo 1).

En segundo lugar, se desarrollaron otras tres matrices, que reunían los segmentos codificados por unidades de análisis, con la finalidad de realizar el proceso de interpretación. Esto posibilito observar recurrencias, función de cada aspecto de la competencia literaria, entre otros. La matriz se configuró por categoría de análisis en donde cada columna identificaba una unidad de análisis; la primera fila es la información reunida y la segunda fila corresponde a las interpretaciones en las que se triangulaba datos, información teórica y la voz del investigador en el proceso por potenciar la competencia literaria de los estudiantes de noveno grado (Véase Anexo 2).

Capítulo IV. Análisis y discusión de resultados

Este capítulo presenta el análisis de los resultados del proyecto de aula *Mi biblioteca escolar: el rincón del lector*. Este dispositivo didáctico se utilizó para potenciar la competencia literaria desde la creación de la página *Web* de la biblioteca escolar durante tiempos de pandemia por Covid-19. Por lo anterior, el apartado se organiza a partir de cada una de las subpreguntas orientadoras de la investigación, ya que esto permite dar cuenta de los hallazgos en relación al fortalecimiento de la competencia literaria de estudiantes de noveno grado.

En primer lugar, se presentan los aspectos de la competencia literaria que fortalecen los estudiantes con las actividades de la biblioteca. En segundo lugar, se señalan las implicaciones que tienen el diseño de la página de la biblioteca para fomentar el hábito de lectura. Finalmente, se reflexiona sobre cómo un proyecto de aula alrededor de la biblioteca posibilita potenciar la competencia literaria. Aspectos que se mostrarán a partir de los datos recogidos (Véase Anexo 3) en las grabaciones de clase durante el desarrollo del proyecto de aula, los contenidos creados para la página *Web* y los cuestionarios a estudiantes en la fase de evaluación de dicho proceso.

4.1 ¿Qué aspectos de la competencia literaria fortalecen los estudiantes en las actividades de la biblioteca escolar?

Fortalecer la competencia literaria conlleva a ampliar experiencias de lectura para consolidar actitudes, conocimientos y habilidades, que permitan comprender y producir textos literarios desde el disfrute más no desde la obligación. Es por ello que para establecer los elementos de esta competencia —que se desarrollan progresivamente con las actividades en torno a la elaboración de la página *Web* de la biblioteca escolar— se parte de los datos recolectados a través de la grabación de la lectura oral comentada (lectura oral de la docente que a medida que avanzaba en el texto iba formulando preguntas para conversar sobre lo leído) de los tres cuentos ejes del proyecto de aula, que son: *La casa de muñecas embrujada* de Montague Rhodes James; *Fantasía Nerviosa* de Horacio Quiroga; y, *El corazón delator* de Edgar Allan

Poe. La lectura estaba a cargo de la docente, quien iba generando preguntas para posibilitar la conversación sobre el texto.

A partir del análisis se pudo observar que, los ejercicios de lectura literaria en la escuela posibilitaron abordar los elementos de la competencia literaria, que según Cassany, Luna y Sanz (2003) son los conocimientos, las actitudes y las habilidades; también se observó el papel del intertexto lector, que según Mendoza (2001) es la base de esta competencia. Por lo anterior, se presentan los hallazgos más importantes para comprender la categoría de competencia literaria, desde aspectos como intertexto lector, actitudes, conocimientos y estrategias de lecturas.

4.1.1 Intertexto lector

El intertexto lector es definido por Mendoza (2001) como los conocimientos, las relaciones o la correspondencia por tema, género, personajes o argumento, que establece un lector entre la obra leída y otros textos; este se construye gracias a la experiencia de lectura. Desde los datos recolectados se evidenció que, los estudiantes hicieron alusión a su intertexto lector en diferentes momentos del proceso lector, es decir en el antes, durante y después.

En primer lugar, el intertexto lector aparece en el momento "*antes de la lectura*" para la activación de conocimientos previos sobre la obra. Estos saberes se vinculaban con la información que se presentaba en el título, el cual lleva al lector a sus experiencias previas con la temática. Por tanto, el intertexto permite comenzar a construir las hipótesis sobre el texto, que en el proceso de lectura son comprobadas o reajustadas. Por ejemplo, uno de los estudiantes cuando hacía referencia a lo que podía encontrarse en el cuento de "*La casa de muñecas embrujada*" de Montague Rhodes James indicaba la existencia de una leyenda mexicana conocida como *"La isla de las muñecas malditas*". Esta historia que menciona el educando narra cómo un hombre comienza a coleccionar muñecas, que encontraba flotando a la orilla de la isla, para protegerse contra un espíritu. Frente a la pregunta de cómo se imaginaban esa casa del cuento, señalaba

> *si no es como una leyenda que yo había leído que estaba en una islita pequeña de alguien (…) entonces: que si uno entraba a esa casa* | *ac algo así* | *que se le cerraba la puerta* | */ uy no sé* | *pienso algo así* (E-19, registro No 1, lectura oral)[1]

Intervención en la que se puede evidenciar un primer texto referido a la leyenda mexicana y una segunda mención sobre las casas embrujadas, que consiste en un aspecto común en las películas de terror como cerrar la puerta de improviso. Esto permite observar dos elementos relacionados gracias al título y que son necesarios en la construcción de sentido como lo son, por un lado, los muñecos y, por otro lado, las casas embrujadas en las que suceden cosas inexplicables.

Sin embargo, la relación de conocimientos previos con el título se amplía cuando otro estudiante encuentra un elemento común para construir el significado del cuento desde el mismo intertexto. El educando añade una aclaración sobre la leyenda al indicar que, *es directamente una isla no es una casa* | *está en México* | *es que es un tipo que coleccionó por muchos años muñecas entonces las dejan por ahí colgadas* (E-21, registro No 1, lectura oral); información importante como idea previa, ya que trata alrededor de los datos de un personaje, que colecciona muñecas al igual que los personajes del cuento, quienes son coleccionistas.

En segundo lugar, el intertexto lector se observa en el momento "*durante la lectura*", específicamente, en la creación de hipótesis sobre los sucesos y personajes del cuento. Por ejemplo, a la pregunta acerca lo que pasaría con un personaje que se deshace del objeto embrujado, los estudiantes hacían alusión a una película que trata sobre una muñeca poseída como "*pues a ver podemos tomar como ejemplo a Anabell que se trataron de deshacer y volvía"* (E-11, registro No 1, lectura oral); el educando realiza una predicción sobre el destino de uno de los personajes señalando que a pesar de que este se deshaga del objeto hechizado puede quedar con la maldición, tal como sucede en la historia referenciada.

En tercer lugar, los datos recogidos permiten observar el uso del intertexto en el momento "*después de la lectura*" a través de la relación entre obras, lo que permite

[1] En adelante todas las citas de nuestro corpus irán en cursiva para mayor visibilidad. Es importante indicar que E-19 en este caso hace referencia a *Estudiante* (E) codificado como 19 con la finalidad de guardar el anonimato que exigen las reglas de bioética investigativa. Por ende, se identificarán de dicha manera en el corpus presentado los participantes de la investigación.

evidenciar la comprensión del cuento. Este fue el caso de la lectura sobre *Fantasía Nerviosa,* que se relacionó con un segundo texto titulado "*Cutufato y su gato*" de Rafael Pombo, pues como señalaba un estudiante estos cuentos tienen similitudes porque hay un asesinato y quien fue asesinado perturba a su asesino.

Relación entre historias que permite evidenciar la comprensión, ya que da cuenta de la idea que comparten los dos cuentos acerca de un asesino, que es perturbado por su víctima. La lectura en voz alta y comentada posibilita dialogar o discutir sobre los textos para construir sentido más no para cuestionar y revisar si la respuesta del estudiante fue o no correcta. De igual manera, otro aspecto del intertexto después de leer es que lleva a reconocer semejanzas en las obras de un mismo autor como se evidenció con *El gato negro* (cuento que habían tratado en quinto de primaria) y *El Corazón delator* (leído por una segunda vez en clase). Los estudiantes encontraban similitudes respecto a las cualidades de los personajes, a la forma de delatar un crimen y a la situación final del protagonista

> *P: los que ya leyeron el gato negro en qué se podría relacionar el gato negro con el corazón delator*
> *E-1: con la parte de los policías que lo llevaban a investigar por toda la casa*
> *E-9: yo digo que más que todo porque al final de tanta presión termina diciendo dónde está el cadáver*
> *E-21: la actitud del protagonista | y nervioso | tenía algo que no le gustaba en la otra persona | esa persona fue asesinada* (Registro No 2, lectura oral).

Por otra parte, es necesario indicar —además de los momentos en los que se observan las relaciones intertextuales construidas por los estudiantes— los tipos de intertexto que surgen en esas lecturas compartidas. Este concepto no solo se conforma de literatura, también incluye otras obras culturales (programas de TV, videojuegos, películas, series). Por ende, es de vital importancia reconocer todos los referentes culturales de los estudiantes para concientizar acerca de que todo texto está insertado dentro de otro, es decir, ninguno es creado desde cero, sino que abarca o contiene elementos de distintas creaciones; comprender esto es fundamental para potenciar la competencia literaria, ya que genera la confianza para compartir esos vínculos encontrados por los lectores.

Como ejemplo de lo anterior se toma el caso del intertexto de los cuentos leídos en clase y los episodios del programa de televisión *Los Simpson*. Esta relación se da

en el momento *antes de la lectura* cuando la docente formula la pregunta *¿por el título qué podemos encontrar en el cuento?* y, uno de los estudiantes hace alusión al producto televisivo; aunque esa intertextualidad no se da con otra obra literaria construye el intertexto lector del educando, porque es la misma historia solo que presentada dentro del contexto de otro formato. Dichas relaciones entre diferentes tipos de textos permiten crear hipótesis, construir sentido y comprender cómo las mismas ideas son desarrolladas de distintas maneras, dado que ningún texto es creado desde "cero". Esto se evidencia en

> *profe* | *profe* | *GRACIAS SIMPSON*| *yo sabía que los capítulos de los Simpson iban a servir para algo* | *hay un capítulo en el que Liza tiene que hacer una maqueta y una compañera hace una maqueta de ese libro y dice que está en una sala y en el piso* | *e:* | *el asesino había ocultado un corazón* | *si creo que era* | *estaba con dos señores* | *entonces en la imaginación del asesino* | *el techo NO* | *EL PISO* | *hacía como hace un corazón* | *latía* (E-11, registro No 2, lectura oral).

En definitiva, uno de los aspectos que más fortalecen los estudiantes en las actividades de lectura oral comentada es el intertexto lector. Primero, porque se presenta en los tres momentos del proceso lector (antes, durante y después) para construir sentido, predicciones e interpretaciones. Segundo, permite que los escolares vinculen los saberes producto de su mundo cotidiano y académico (programas de televisión, documentos leídos en clase) con los nuevos conocimientos. Tercero, conlleva a reconocer las relaciones entre textos, que cada lector literario ha construido desde su experiencia, incluso, compartir esos intertextos puede llevar a que los demás se interesen por acercarse a la obra que referencia el compañero.

4.1.2 Actitudes frente a lo literario

Uno de los elementos fundamentales para la potenciación de la competencia literaria son las actitudes hacia la literatura. Este factor tan relevante para la educación no es tratado en la escuela con la importancia que requiere, ya que la formación literaria se centra, algunas veces, en verificar la comprensión del texto; por tanto, se dejan de lado aspectos emocionales o vinculados a ese sujeto lector.

En el proceso por fortalecer la competencia literaria desde Cassany, Luna y Sanz (2003) abordar la actitud implica "crear buenos usuarios de la literatura" (p.489), es decir, buscar maneras de generar el gusto o aprecio por esta. Estos lectores

literarios cuentan con una sensibilidad, encuentran placer en lo literario, amplían su visión gracias a la participación, crean su criterio propio y reflexionan sobre lo que construyen con el texto. Por ende, en el abordaje de la competencia no se puede olvidar, que según Rosenblatt (2002), el lector literario cuenta con un equipo cognitivo y uno emocional, que permiten construir sentido; el segundo referido a lo actitudinal y afectivo es fundamental para el acercamiento a la literatura como práctica social y cultural.

El equipamiento emocional vinculado con las vivencias de los lectores se observaba en comentarios como "*alguien llega con una cosa así a mi casa y yo quemo esa cosa*" para referirse a la casa de muñecos embrujada. También se percibían actitudes vinculadas a las acciones de los personajes o situaciones de la historia como se evidencia en "*profe* | *dijo* || *hubo un forcejeo en las camitas, aunque no duró mucho, el señor Dillet lo oyó* || *NOO* | *mataron a los niños* | *profe* | *NOO*" que refleja una emoción de sorpresa y tristeza ante la muerte de unos personajes. Otro caso que constata emociones sobre los actos de personajes puede ser una situación de rechazo como *"ahh no el otro* | *profe* | *Cihttenden* | *abeja se quería deshacer de la casa y aun así la vendió* | *mucho* | *mucho asqueroso"* (Registro No 1, lectura oral).

Por último, destacan las actitudes referidas a la finalización de la lectura en la que los estudiantes dieron a conocer si les gusto o no el cuento. En este momento encontramos que el primer texto no cumplió sus expectativas, ya que según indicaban esperaban más suspenso. De hecho, una estudiante indicó que no prestó atención

1 *E-19: yo habría querido más miedo*
2 *E-9: si: yo también quería más miedo*
3 *E-13: pues profe a mí casi no me gusto porque no tenía muchas cosas así de miedo*
4 *E-8: no presté atención*
5 *E-20: pues me gusto* | *e:* || *que al menos mataron a los niños* | *porque fue lo más interesante*
6 *E-21: literalmente* | *sí*| *estábamos hablando sobre que [risas] la mejor parte del cuento fue cuando se acabó y seguimos con la clase* (Registro 1, lectura oral).

Respecto a actitudes como las que se evidencian en la línea 3 y 6 es necesario que en el proceso por fortalecer la competencia literaria los docentes y estudiantes reconozcan que hay obras que no despiertan el interés de todos; sin embargo, se puede partir de eso que no les gusto para formar su criterio propio o reflexión sobre el texto, incluso, para posibilitar la creación de otros productos (literarios o no) con lo que

consideran faltó o no llamó la atención. Como se señala en la línea 1 y 2, los jóvenes consideraban que no generaba tanto miedo, pero desde dicha actitud frente a la historia es posible invitar a crear.

Por lo anterior, esa sensibilidad hacia lo literario requiere de un estudiante que se acerque dispuesto a escuchar lo que le dice el texto gracias a sus conocimientos y emociones; pero, para lograr o permitir este encuentro se necesita de un profesor que no recriminé, castigue o rechace a los educandos que no se conmuevan con la lectura, sino que abra espacios de discusión basados en la confianza, para exponer qué despertó la obra en cada uno, es decir, para que se pueda comunicar esa valoración de la historia sin el miedo a ser juzgado por no haber disfrutado.

Asimismo, en un proceso que tiene el objetivo de acercar a los estudiantes a la educación literaria, el docente se enfrentará a intervenciones como la línea 4 y 6 del registro anterior, que reflejan el poco interés en la literatura al punto de preferir la clase o no escuchar la historia compartida. Ante esta situación no se puede perder el deseo por abordar las obras literarias ni generalizar “no les gusta leer a los estudiantes” sino continuar buscando y presentando esas maneras distintas para ir llevando a los educandos progresivamente al disfrute de la lectura.

4.1.3 Conocimientos en la competencia literaria

En las lecturas orales desarrolladas en la fase de ejecución del proyecto de aula se pudo observar que los conocimientos literarios tuvieron un papel secundario en los momentos *antes y durante la lectura*. Hecho relevante para comprender que, si el énfasis está en formar lectores competentes, la organización de la educación no debe estar centrada exclusivamente en la enseñanza de los aspectos históricos (movimientos, características, autores, fragmentos). Sin embargo, pese a su poco protagonismo no se puede desconocer la importancia de los saberes literarios y extraliterarios para los procesos de comprensión y de producción de las obras literarias.

Respecto a los saberes literarios desde Cassany, Luna y Sanz (2003) hacen referencia a conocimientos sobre la tradición literaria como corrientes y autores, estructuras o rasgos de géneros y subgéneros y figuras estilísticas o retóricas. De estos elementos en el proyecto de aula resaltó el conocimiento acerca del género en el

que se clasificaban los cuentos leídos en clase, por lo tanto, al inicio de la lectura del primer cuento se presentaba la idea o concepto sobre el terror como aquel que tiene como intencionalidad generar miedo.

> *P: Entonces, vamos a empezar el día viernes con la lectura de la casa de Muñecas embrujadas*
> *E-19: Profesora a mí con cualquier cosa de muñecas me da miedo.*
> *E-14: Esa es la gracia de la literatura de terror* (Registro No 1, lectura oral)

Los saberes de los géneros son importantes para la construcción de sentido, ya que dan información sobre los posibles caminos, que puede tomar una historia; dichos conocimientos permiten generar unas expectativas acerca de lo que se encuentra en el texto, también hacer valoraciones como las señaladas por los estudiantes *"pues profe a mí casi no me gusto porque no tenía muchas cosas así de miedo"* (E-13, registro No1, lectura oral) en la cual indicaba que había faltado el suspenso, ese miedo que debe despertar un cuento de terror.

Asimismo, dentro de los saberes literarios destacaron las referencias a textos que se relacionaban por el género de terror o por la temática. Entre las obras que se vinculaban con la historia por el tema se mencionaba a *Cutufato y su gato* de Rafael Pombo; mientras que, los libros que tenían semejanza por el género se señalaban cuentos leídos en años anteriores como "*Fue un sueño"* de Guy de Maupassant o *El Retrato Oval* de Edgar Allan Poe. Incluso salieron a relucir conocimientos sobre un mismo autor en cuanto las cualidades de los personajes del escritor Edgar Allan Poe

> *E-21: profe disculpa | o sea | sí | lo que tú dices | creo que en muchos cuentos de Edgar Allan Poe | por ejemplo yo me acuerdo uno y creo que lo leímos aquí en clase | que era el del retrato*
> *P: el Retrato Oval*
> *E-21: sí | un pintor que | literalmente | quería hacer su obra magnifica | y él estaba nervioso | y vio a* su esposa *| dijo que quería ser la musa | y los nervios de que quedara perfecta | hizo que la esposa no comiera | no durmiera | y terminó con la esposa muerta y él con su obra maldita o algo así* (Registro No 2, lectura oral).

Es importante destacar que, en referencia a los conocimientos de la tradición literaria, correspondientes a los elementos abordados desde el enfoque historicista, no se observó el protagonismo tradicional o la prevalencia de esta información en clase, sino que al contrario en la lectura oral fueron casi nulos, apenas se hizo mención al nombre y la nacionalidad del escritor. Lo anterior, implica que estos saberes, aunque son importantes no son los aspectos principales y únicos para potenciar la competencia

literaria. Como señala Cassany, Luna y Sanz (2003) la información sobre el autor y la obra “no debe superar nunca el tiempo y la energía que dediquemos a la lectura” (p.490), ya que el énfasis está en leer y disfrutar de lo que se lee. Es necesario encontrar una funcionalidad a dichos datos.

En la actividad del proyecto de aula uno de los grupos de trabajo destacaba la necesidad de abordar quién era el autor, qué otros textos habían escrito y en qué año se había publicado el cuento a partir de una infografía. Situación que muestra el papel de esa información y su funcionalidad cuando surge no por imposición para controlar y dar cumplimiento a los contenidos escolares sino por una necesidad, que en este caso es darlo a conocer en la página *Web,* ya que orienta al lector y también contribuyen en la competencia literaria. Por lo anterior, según Cassany, Luna y Sanz (2003) “hay que plantearse, a grandes rasgos con qué objetivos se da toda la información extraliteraria que acompaña a un libro, un poema o un fragmento teatral” (p.490), es decir, para qué voy a presentar esos saberes y en qué momento.

Ahora bien, en el caso de que el objetivo estuviese orientado a realizar un análisis profundo del texto literario esta información sería de vital importancia. Sin embargo, la educación literaria en secundaria no tiene como finalidad formar críticos literarios sino lectores autónomos, que encuentran gusto por la leer literatura. Entonces, ¿cuál es el momento adecuado para tratar los saberes históricos literarios? Tanto los autores, las épocas, las corrientes hacen parte del currículo y de los contenidos de los textos escolares, los cuales pueden apoyar los procesos de lectura oral del proyecto de aula en torno a la biblioteca escolar, siempre y cuando, lo principal sea el acercamiento a la obra y no a lo que se ha dicho sobre el libro o el autor.

Por otra parte, dentro de los elementos de la competencia literaria, además del saber literario, encontramos el saber cultural-enciclopédico (Mendoza, 2001) o los saberes extraliterarios, que hacen referencia a los conocimientos elaborados desde ramas de estudio distintas a la literatura como la arquitectura, la medicina, entre otras. Estas informaciones son importantes porque aportan en la construcción de sentido de la lectura desarrollada y fortalecen los saberes necesarios para comprender otros textos, tal como el reconocimiento de objetos, lugares, hechos.

Por ejemplo, en la actividad de lectura del proyecto de aula aparecieron saberes

sobre arquitectura vinculados a la descripción de la casa de muñecos embrujada, que caracterizaban como perteneciente al estilo gótico a partir de la alusión a una estructura inglesa llamada *Strawberry Hill House*. También aparecieron saberes extraliterarios vinculados a conceptos que definían el carácter del personaje, como se observa en las siguientes intervenciones

> *P: debo decir que habría sido difícil encontrar un ejemplar de Casa de muñecas de estilo gótico | / Strawberry Hill [Se detiene la lectura del cuento] Entonces acá me voy a detener un segundito: / para mostrarles qué es Strawberry Hill House ||| Son las casa de estilo gótico que se caracterizan, especialmente esta que es la que se señala en el cuento, miren [se muestra imagen compartiendo pantalla] | que se caracteriza por el estilo gótico || que se observa en / qué || en la forma de construcción con grandes torres | decoraciones como tipo de casas antiguas| ventanales | vitrales || Especialmente Strawberry Hill House que fue una construcción encargada por Horace Walpole, arquitecto pero también escritor de cuentos de terror.* (Registro No 1, lectura oral)

> *P: ¿Qué es eso de neurótico?*
> *E-20: como un problema mental*
> *E-21: tal vez | que es nervioso*
> *P: Miremos que define la RAE ||| de la neurosis | que tiene relación con esa enfermedad | como decía e: E-21 ||| y ¿qué es eso de la neurosis? Trastornos sensoriales y motores causadas por enfermedades vinculadas con el sistema nervioso \ ||| ¿Que es un neurótico? Suele implicar un estado emocional negativo durante largos tiempos | e: puede darle ansiedad | sentimientos de culpa depresión ira | envidia | listo entonces vamos a leer fantasía nerviosa* (Registro No 2, lectura oral).

En cuanto a la importancia de los saberes extraliterarios se debe señalar que conforman “la enciclopedia” o el conjunto de conocimientos construidos por las experiencias de lectura, que pueden ser indispensables para el acercamiento a otro libro. Por ende, si los conceptos de otras ramas aparecen como elemento fundamental para comprender una historia, pero se desconoce el significado es necesario detener la lectura para resolver las dudas. Aunque interrumpir la lectura para solucionar inquietudes solo se realiza en ideas que son importantes, ya que como señala Solé (1992) “cuando una frase, palabra o fragmento no parece esencial para la comprensión del texto, la acción más inteligente que los lectores realizamos consiste en ignorarla y continuar leyendo” (p.114), puesto que buscar cada vocablo desconocido puede perjudicar la construcción de sentido y el disfrute del texto.

Por otro lado, los conocimientos extraliterarios también son los que están relacionados con los temas o estructuras de otros tipos de textos como los cinematográficos, que en algunos casos funcionan de intertexto lector. Por lo tanto, en

el proyecto de investigación aparecían conocimientos de películas de terror como Anabell o programas de televisión como los Simpson durante la construcción de sentido

> *P: ¿Será que Chittenden vuelve a aparecer en la historia* | *ustedes qué creen?*
> *E-19: quizá:: | no sé | la casa es una maldición y que tal que esa maldición sigue quedando en la persona* | *Solamente es una suposición* (Registro No 1, lectura oral).

En definitiva, los aspectos que fortalecen los estudiantes con las actividades de la biblioteca escolar son el aprendizaje de conocimientos, que conforman dicha competencia e intertexto lector para ampliar la experiencia de lectura. Estos pueden ser saberes literarios sobre el género o arquetipos de personajes y saberes extraliterarios como qué es el estilo gótico vinculados a otras ramas de saber o incluso otros tipos de textos.

4.1.4 Habilidades o estrategias de lectura

En los aspectos de la competencia literaria, que fortalecen los estudiantes en las actividades de la biblioteca escolar, encontramos las habilidades en relación con el ejercicio lector a partir del desarrollo de estrategias de lectura. Estas son "procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio" (Solé, 1992, p.59). La competencia va de la mano con la lectura oral, que permite el reconocimiento de las estrategias necesarias para cada momento de lectura (antes, durante y después).

Respecto al momento *antes de la lectura,* las estrategias son necesarias para "ayudar a los niños a actualizar el conocimiento previo que les va a ser útil para entender el texto que tienen adelante" (Solé, 1992, p.89). Por ello, algunos de los recursos que se evidenciaron en las actividades lectoras fueron: 1) dar una información general sobre lo que se iba a leer. Esto implica indicar la temática para que los educandos la asocien a experiencias previas como *"Ustedes, ¿qué experiencias personales han tenido con muñecos?"* (P, registro No 1, lectura oral), puesto que la interrogación aborda uno de los temas del cuento, que se puede vincular a las vivencias de los estudiantes; sin embargo, para esta pregunta se sugiere que sea el docente el que comience por contar esas experiencias con la finalidad de generar un

espacio de confianza y conversación.

2) fijarse en aspectos del texto que puede activar el conocimiento como el título, el cual posibilitaba crear predicciones sobre el contenido. Por ejemplo, ante preguntas de la docente como *¿Qué esperan encontrar ustedes en este cuento? ¿Qué creen? ¿Por dónde va la historia? ¿Cómo se imaginan esa casa?*, se permitía el espacio para que los estudiantes compartieran sus predicciones "*yo creo que va a ser como el típico ambiente tétrico de la casa antigua donde siempre piensas que no te gustaría entrar*" (E-21, registro No 1, lectura oral). Sin embargo, no solo es acudir al título, también se puede leer una breve reseña para identificar el tema tal y como se hace en las prácticas de lectura fuera de la escuela, en la que los lectores escogen el libro bien por el nombre o porque la sinopsis les llamó la atención.

3) animar a los alumnos a que expongan lo que conocen del tema. Esto les permite dar cuenta de sus intertextos o experiencias de lectura como "*profe*| *el corazón delator* | *yo lo leí porque o sea tú lo dijiste* | *tú nos lo nombraste y yo tenía el libro de los cuentitos de Edgar Allan Poe* | *uy yo lo leí"* o *"según lo que me dijeron* | *creo que hay un hombre que comete* | *pues yo no me he leído el libro no* | *que es un hombre que asesina a la esposa algo así y que entierra al corazón* | *y que:: sigo diciendo o después; Yo creo no sé* |*él asesina a alguien y digamos que deja alguna parte del cuerpo por ahí y lo delata*" (E-19, registro No 2, lectura oral)

De igual manera, en las participaciones de los educandos se observan cómo plantean predicciones, que tienen la función de ir orientando la construcción de sentido. Sin embargo, también se observó que algunos estudiantes no comentaban lo que le sugería el título, aspecto que puede deberse a una falta de confianza producto del proceso formativo, porque como indica Solé (1992), la lectura es una actividad abrumadora cuando los docentes castigan predicciones que no están vinculadas con la historia, por ende, la necesidad de actividades de diálogo para posibilitar la participación.

Ahora bien, en el proceso *durante la lectura* destacan cuatro estrategias que se observaron en los ejercicios de proyecto de aula: 1) predicciones 2) preguntas sobre lo leído sin finalidad evaluativa 3) aclaración de dudas acerca del texto y 4) recuento de las ideas. Es importante señalar que, el docente cumple la función de "modelo" en el

uso de estrategias, pero se requiere también proponer tareas para que los estudiantes hagan uso de estas con la finalidad de lograr su aprendizaje para fortalecer la competencia literaria.

La primera estrategia son las predicciones llevadas a cabo durante la lectura sobre lo que se espera suceda con los personajes. Estas posibilitan construir el sentido en tanto se van creando posibles caminos, los cuales se descartan o corroboran según la información de la obra. Además, permiten el diálogo en clase para conversar acerca de los elementos del cuento. En el proceso de escuchar las predicciones de los estudiantes es importante generar preguntas, que permitan la creación de dichas predicciones.

Por ejemplo, "*profe, yo tengo una teoría, es probable que fuera una familia que vivía en Strawberry y fue embrujada y la convirtieron en una casa de muñecas o algo así, no sé"* (E-11, registro No 1, lectura oral). Por lo anterior, llevar a la formulación de predicciones a través de preguntas no solo permite acudir a una estrategia de lectura, sino también a activar los demás elementos de la competencia literaria como conocimientos e intertexto.

La segunda estrategia fue la formulación de preguntas por parte de la docente sobre los cuentos. Estas interrogaciones no se realizaron con la finalidad de evaluar si se comprende o si se reconoce la información literal de la obra. Las preguntas se deben asumir como aquellas que, potencian el diálogo pues llevan a: experiencias personales relacionadas con el tema de la historia *"Ustedes ¿Qué experiencias personales han tenido con muñecos?";* a formular predicciones sobre el cuento *¿cómo se imaginan esa casa?, ¿qué podríamos encontrar en fantasía nerviosa? ¿qué creen ustedes que viene con la casa?, ¿qué tipo de muñecos podrían venir allí?;* a realizar aclaraciones respecto al cuento; estas principalmente posibilitan dialogar sobre la obra.

La tercera estrategia referida a las aclaraciones de dudas acerca de lo leído se evidenciaba con algunas preguntas planteadas por la docente, cuya respuesta implicaba resolver confusiones o "lagunas de comprensión". Esta estrategia es fundamental pues el potencial de la pregunta está en ser generadora de diálogo a partir de cual se hacen visibles las dudas o informaciones respecto a hechos, personajes o acciones presentadas en la historia, que requieren de aclaración.

Por ejemplo, en el primer cuento después de leer los dos primeros párrafos se les pregunta a los estudiantes "*en esta primera parte ¿qué tenemos?*" Algunos estudiantes responden "*pues... un señor llamado Dillet que, tengo entendido, él recibe algo, ¿no?, de una, aquí lo dice, "supongo que obtienes cosas de este tipo", o sea, si él recibe*" (E-19, registro No 1, lectura oral) o "*Tal vez es un explorador por eso dice de tus propias manos, y luego dice, lo del objeto que quizás ni siquiera en su vida podría esperar el señor a echarle mano, tal vez era un objeto de valiosa, si un objeto valioso*" (E-11, registro No 1, lectura oral). Las respuestas llevaron a una aclaración sobre lo leído señalando que, "*Pero, acá nos presentan la conversación entre dos coleccionistas, por un lado, Chittenden y por el otro, Dillet. Y Dillet es el que señala ese objeto, ese objeto que nos dicen "más adelante lo* describiremos" *Y el otro, el que posee ese objeto, Chittenden, le dice "es un objeto valiosísimo*" (P, registro No 1, lectura oral).

En la aclaración de dudas también se deben tener en cuenta los conocimientos extraliterarios, que requieren de clarificaciones para construir el sentido del texto. Detenerse para hacer la búsqueda en el diccionario o en cualquier plataforma es fundamental porque conlleva a reconocer las distintas estrategias, que puede usar un lector para comprender la obra (acudir al diccionario). En otras palabras, implica un aprendizaje de las estrategias de lectura para la competencia literaria a través del ejemplo del profesor.

La cuarta estrategia que consiste en el recuento del texto es fundamental para actividades en las cuales leer la obra implica más de una jornada de clase, ya que esta estrategia permite que, entre todos los estudiantes retomen la información del cuento para continuar la construcción de sentido; aunque estos también pueden ser desarrollados por el docente. Además, fue una de las estrategias que estuvo presente en la creación del contenido de la página web, pues cada grupo debía retomar la historia para la elaboración de las adaptaciones. Un ejemplo de recuento es

> *P: claro, él empieza todas las noches a las 12 a abrir la puerta con una linterna, pero en eso se demora porque su finalidad no era despertar al viejo*
> *P: Entonces, él de noche iba a vigilarlo, pero de día actuaba normal con cordialidad| pues para que el viejo | no sospechara de esa idea que empezó a metérsele a la cabeza de este hombre y que estaba relacionado con el odio por ese ojo similar al de un buitre | ojo azul dice* (Registro No 2, lectura oral).

Por otro lado, el momento *después de la lectura* implicó preguntas sobre la valoración del texto, que permiten observar las apreciaciones alrededor del cuento y los comentarios, que posibilitan evidenciar la idea principal. En el caso de las lecturas del proyecto de aula se centró en las valoraciones, ya que la comprensión de la idea principal se observa en el contenido realizado por los estudiantes.

En resumen

Los aspectos principales de la competencia literaria, que fortalecen los estudiantes en las actividades de la biblioteca escolar son el intertexto de lectura y las estrategias de lectura. La lectura oral comentada posibilitó que a través de preguntas se ampliara el diálogo sobre la obra y, con ello se diera espacio para establecer relaciones entre distintos tipos de textos. Por tal razón, la manera en la que se puede fortalecer la competencia literaria es realizar lecturas colectivas, en voz alta y guiada, que permitan la participación de los educandos para escuchar esos intertextos de lectura, conocimiento y actitudes que han construido en su experiencia de lectura y, que les posibilita continuar ampliando los procesos de comprensión y producción de obras.

En este orden de ideas se debe reconocer la importancia de los espacios de diálogo alrededor de la obra para que se movilicen los elementos de la competencia literaria como el intertexto, los saberes literarios y extraliterarios, las actitudes hacia personajes o actos y las habilidades para la comprensión del texto. Estos espacios de lectura oral y comentada hacen posible que la literatura se convierta en elemento de la cotidianidad de los estudiantes, en una práctica social y cultural, que no está vinculada únicamente con las actividades obligatorias, sino que va más allá de lo meramente escolar.

4.2 ¿Qué implicaciones tiene el diseño e implementación de una biblioteca escolar para fomentar el hábito lector?

Fomentar el hábito de lectura literaria a través del diseño y la implementación de una página *Web* de la biblioteca escolar implica o involucra tres aspectos: la

participación activa de los estudiantes en el ejercicio lector, un rol específico de los docentes encargados de la educación literaria y el conocimiento de los medios para llevar a cabo la promoción de la lectura en tiempos de pandemia. Aspectos fundamentales, que se deben tener en cuenta en toda biblioteca escolar, puesto que estas son esenciales para los procesos educativos, “para el desarrollo de competencias de lengua escrita y el manejo de la información, el aprendizaje permanente y la formación cultural de los estudiantes” (Secretaría de Educación, 2014, p.15).

4.2.1 Implicaciones del diseño e implementación para fomentar hábito lector de estudiantes

En el fortalecimiento de la competencia literaria a través del diseño e implementación de la página *Web* de la biblioteca se pudo evidenciar la importancia de la participación de los estudiantes en las actividades de lectura oral y comentada (lectura oral de la docente que a medida que avanzaba en el texto iba formulando preguntas para conversar sobre lo leído) para el hábito lector; puesto que una de las finalidades de este espacio físico o digital debe ser la construcción del hábito de lectura, que hace posible el desarrollo de la competencia literaria.

Por tal razón, la lectura se vuelve uno de los aspectos centrales para el desarrollo de bibliotecas, dado que “es una puerta al conocimiento y al progreso de la humanidad” (Riveros et al., 2011 p.212), que permite a quienes participan acercarse al conocimiento y a la cultura. Específicamente, la lectura literaria, una práctica que incluye la disposición o gusto por entrar en contacto con el texto, las capacidades interpretativas para dicho encuentro y la configuración del sentido, pues esta es “pasar de no saber a saber hacer y saber cómo se hace” (Colomer, 2002, p.48) para permitir al sujeto conocer otras formas de representar la vida.

Por lo anterior, fomentar el hábito lector desde la biblioteca implica que los estudiantes participen de actividades de lectura, en las que se asume que el lector literario, teniendo en cuenta a Rosenblatt (2002), es aquel que a partir de sus conocimientos, vivencias y emociones entra en interacción con los estímulos textuales (aportados por la obra literaria) para construir el sentido. A continuación, se muestra la

participación en relación con los procesos de lectura literaria, según el aporte del lector (experiencias) y el del texto (información de los cuentos).

Respecto a los aportes del lector, que entran en juego en la lectura literaria necesaria para potenciar los conocimientos, las habilidades y, lo más importante, las actitudes que conforman la competencia literaria, aparecen las emociones o vivencias de los estudiantes en relación con la temática del texto literario. Por ejemplo, en el primer cuento, que tenía como elemento principal los muñecos, los estudiantes hacían alusión a su vivencia con estos objetos durante la infancia: *"una muñeca tamaño como niña* | *era como una niña* || *era tamaño humano* | *ac y eso era re asqueroso y yo corría cuando pasaba al lado de ese cuarto hasta que la regale* || */ yo dije NO más"* (E-20, registro No 1, lectura oral); también experiencias como "*e: no o sea estaba sentada de forma que veía el pasillo donde uno entraba* || *entonces a mí nunca me gustaba pasar por ahí* | *aunque tenía que pasar para poder entrar ¿no?*| *y era realmente fea, horrible"* (E-9, registro No 1, lectura oral). Estas vivencias son muy importantes porque funcionan para activar información previa, que permite acercarse al texto e incluso actualizarlo, ya que son el medio para vincular la vida del estudiante con la literatura; de manera que la literatura, al inicio de la investigación considerada como aquella que permite mejorar la lectura oral se convierta en la que posibilita crear o comprender las realidades, que necesariamente se relacionan con la vida del hombre.

De igual manera, fomentar o impulsar el hábito lector a partir de la participación de los estudiantes en la lectura oral y comentada conlleva a la circulación de experiencias con otras lecturas (impresiones o interpretaciones de textos) necesaria para la competencia literaria. Por ejemplo, *"me encantaba que al principio* | *el personaje*| *amaba* | *adoraba más al gato que su mismísima esposa* | *y después termina matándola* | *se obsesiona"* (E-14, registro No 2, lectura oral). Esta intervención da cuenta de la importancia de las experiencias de lectura, que le permiten al sujeto identificarse o rechazar a los personajes, las situaciones o las acciones. Además, de aportar a los diferentes momentos de lectura (el antes, durante o después) con la finalidad de comprender un texto, valorarlo y apreciarlo.

En cuanto a los aportes del texto, los estímulos textuales como la información sobre personajes, objetos claves para descifrar el misterio o datos ocultos, que van

apareciendo a lo largo de un relato aportan para la comprensión de las obras y para la experiencia de los sujetos con dicho relato (reacciones o emociones). Por ejemplo, frente a la lectura de la docente *No había cerca ningún reloj de pared que difundiese las horas: ni en la escalera, ni en la cuadra, ni en la lejana torre de la iglesia. Sin embargo, es indudable que al señor Dillet le sacó de su agradable somnolencia el tañido de la una* (P, registro No 1, lectura oral) en la que el texto indica sobre el sonido de un reloj a pesar de que el personaje no tenía uno cerca, se formula la pregunta *¿Cuál reloj, si él no tenía cerca un reloj?;* que posibilitó observar como el estudiante a partir de una información señalada anteriormente sobre los elementos que contenía la casa de muñecas puede evidenciar que se hace alusión al objeto de dicha casa *"el reloj de la casa* | *de la casa de las muñecas ¿no tenía un reloj*?" (E-11, registro No 1, lectura oral).

En este orden de ideas la participación de los estudiantes en la lectura literaria debe dar cuenta de esa relación entre sus experiencias y conocimientos previos con la información del cuento, para la construcción del sentido y del aprecio por las obras. La intervención de los educandos promueve el fortalecimiento de la competencia literaria; además, la biblioteca o el diseño e implementación de esta fomentan el hábito lector o acercamiento regular a la lectura literaria, ya que lleva al encuentro con varios textos. Es así que se abren las puertas del saber, de la comprensión de la realidad o de la vida en la formación de ciudadanos que hacen parte de su cotidianidad a la literatura.

Por otra parte, es importante mencionar que la participación de los estudiantes no solo se evidenció en la lectura literaria, sino también en el diseño del contenido para la página *Web*. Este ejercicio de producción que se abordó en el proyecto de aula posibilita comprender el vínculo entre competencia literaria y la biblioteca escolar, pues los estudiantes tienen la posibilidad de compartir sus conocimientos e impresiones sobre las historias leídas y las ideas para la adaptación de dichas historias. La biblioteca reúne múltiples saberes para crear o participar en actividades que construyen comunidad educativa, porque es creada por y para estudiantes. Por lo tanto, los educandos indicaban qué actividades hacer desde este espacio, qué libros abordar o aquello que querían promover como se evidencia cuando dicen

> *profe* | *se me ocurrió como una idea* | *ac o sea esto no tiene nada que ver con las preguntas que están ahí* | *pero se me ocurrió una idea* | *de cómo hacer en la página*

> *hacer como un pedazo* | *donde las personas o sea los estudiantes puedan hacer como teorías sobre un cuento* | *eso sería chévere* (E-18, registro No 1, lectura oral)*.*

El proyecto de aula centrado en la página web de la biblioteca escolar invita a los estudiantes a la reflexión y creación de ideas alrededor de la promoción de la literatura. En este se observa un trabajo colaborativo en el que se tiene en cuenta las ideas de los educandos, las cuales se negocian con el docente para que sean pertinentes para cumplir con el propósito de dicho proyecto. Por ejemplo, pensar en el espacio para *fanfiction,* que apoya los procesos de la escritura y la lectura literaria en la comunidad educativa.

Por lo anterior, la participación de los estudiantes es necesaria para implementar una biblioteca escolar, que conlleve a crear una comunidad de lectores literarios, quienes encuentran en la literatura una manera de vivir o conocer elementos, los cuales generan reflexiones y comprensión de situaciones cercanas al contexto del educando. La biblioteca es "un espacio activo de encuentro de ciudadanos y comunidades en torno a la cultura, la ciencia, la educación, el divertimento y el intercambio universal del conocimiento" (Rodríguez y Ruiz, 2011, p.236). En este sentido, el lector que participa de la biblioteca es aquel que logra vincular la vida, la literatura y su contexto gracias a la competencia literaria para formar comunidad, por ejemplo, proponer actividades de creación o de participación de otros actores de la institución como se observa en

> *PROFE* | *y de hecho yo tengo una idea* | *pero es que ya sería como para más adelante* || *yo sé que muchos estudiantes pues del colegio* || *les gusta dibujar ¿no? Entonces que tal hacer un concurso* | *para poner: cierta de sus imágenes según el contexto en la plataforma* | *o sea para reemplazar esas imágenes tan planas:* | *le* \ *tan tenues:* | *tan aburridas:*
> *E-6: Profe* || *digamos hay profesores que pueden utilizar la plataforma como material didáctico ac* || *para las clases* | *¿no?* (Registro No 4, clase).

La biblioteca es dinamizadora de toda la comunidad educativa, ya que puede promover y acompañar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Según la Secretaría de Educación (2014) uno de los propósitos de esta en los programas de lectura y escritura debe ser "*Participar*", es decir, colaborar o hacer parte de la vida escolar bien sea en eventos comunes de la escuela (día del niño, celebraciones patrias, izadas de bandera) o en acontecimientos creados por este espacio (concursos sobre dibujos).

Esta participación en la cotidianidad de los estudiantes, desde actividades que favorezcan la literatura, permite que los estudiantes reconozcan en lo literario la posibilidad de jugar con las palabras, de buscar formas de dar cuenta de la realidad o crear otros mundos.

En definitiva, el diseño e implementación de la biblioteca para fomentar el hábito de lectura requiere de la participación de los estudiantes en actividades de lectura oral y comentada. Este tipo de ejercicios posibilitan abordar experiencias, emociones e información del cuento; por tanto, ampliar la competencia literaria gracias a las experiencias de lectura.

4.2.2 Rol del docente: implicaciones del diseño e implementación de biblioteca para fomentar hábito lector

Las implicaciones del diseño e implementación de la página web de la biblioteca en relación con el rol del docente se observa en el papel del profesorado para la educación literaria, que consiste en ser orientador, negociador y modelo-motivador.

El docente tiene que orientar el abordaje del texto literario a partir de la biblioteca escolar con la finalidad de tomar distancia de la concepción de lectura literaria como meramente actividad escolar obligatoria. Por ende, no debe instrumentalizar la obra para la enseñanza de la gramática, sino despertar ese interés o gusto a través de prácticas lectoras tal como se dan por fuera de la escuela; esto con el objetivo de construir el aprecio por lo literario desde un proyecto en el que resalten impresiones sobre la literatura como "*antes me parecía aburrido y monótono, pero ahora me parece divertido considerando las adaptaciones que hacen más interesantes las historias*" (Registro 9, cuestionario). Las acciones desde proyectos de aula enfocados en la biblioteca escolar deben responder a ejercicios creativos, que lleven a los estudiantes a hacer cosas con las palabras como los planteados en la *Gramática de la fantasía* por Gianni Rodari (1973).

En la orientación del docente destaca el papel de ofrecer "un menú", lista o repertorio de ejercicios (lectura en silencio, oral, extensiva) y textos a leer, para que sean los estudiantes quienes escojan según sus deseos y gustos en lo que desean participar; también, debe organizar los procesos o tareas del proyecto de aula

(cronograma, orden, tareas, negociaciones para lograr objetivo) y solucionar problemas relacionados a la lectura (aclaraciones) o consolidación de la página web. En un proyecto de aula, el docente siempre tiene claro sus objetivos y debe, por tanto, orientar la acción teniendo en cuenta la participación de los estudiantes.

El educador en la labor de orientar puede dar unas indicaciones para la comprensión y producción, que ponen en juego la competencia literaria como se evidencia en "*van a ponerse de acuerdo qué es lo que van a crear para la página en relación con la casa de muñecas embrujada* || *entonces* | *claro/* | *yo les doy unas opciones* || *primero* | *reconstruir la historia en otro formato distinto al escrito (...)* (P, registro No 3, clase). Es decir, acompañar el proceso de encuentro con la obra literaria para potenciar la competencia literaria, promover el hábito de lectura y aportar en la movilización de aquellas concepciones sobre la literatura, que ha construido el estudiante en su vida académica, en la que la literatura se asume como evaluación de la adquisición de la lengua como sistema.

Por otro lado, el rol del docente como negociador implica un vínculo constante con los estudiantes para hacerlos participes del proyecto y generar ese "sentido de pertenencia" o "identidad" con el proyecto de aula. Esto requiere que a través del discurso se invité a los estudiantes a participar de la literatura y del proyecto de aula. El docente negociador es capaz de llevar a cabo el canon formativo, que hace alusión a ponerse de acuerdo con los estudiantes sobre las lecturas, pues se pueden incluir obras del currículo, de la literatura infantil y juvenil, entre otras.

También este rol hace referencia a acordar con los educandos las tareas del proyecto de aula sin perder el objetivo, que es fortalecer la competencia literaria; puesto que esto compromete a los jóvenes en prácticas de lectura y escritura a favor de la comunidad educativa tal como se observa en intervenciones como "*la forma en que trabajamos en el proyecto me parece a sombrosa ya que nosotros como salón podemos impulsar esta comunidad educativa y fomentar la literatura"* (Registro No 9, cuestionario). Además, el rol de negociador se observa en la relación o el trato de los aspectos administrativos, puesto que al abordar la literatura desde la biblioteca escolar para fomentar el hábito lector y con ello fortalecer la competencia literaria, implica incluir a toda la comunidad educativa como los demás docentes con quienes se debe

dialogar para llevar a cabo las actividades, con la organización de horarios, las socializaciones, entre otros asuntos.

Por último, en la educación literaria, el docente como modelo-motivador es fundamental, puesto que si a este no le interesa la literatura no puede transmitir ese aprecio por esta. Por lo tanto, deber ser modelo de lector literario, quien en el encuentro con el texto pone en juego unas actitudes, unas expectativas, unos saberes y unas habilidades; elementos a partir de los cuales los estudiantes pueden aprender. Si la lectura no es un hecho cercano en algunos hogares de nuestros jóvenes, en la escuela el profesor debe ser quien acompañe el acercamiento familiar con la literatura.

Es por ello que se debe incluir en el discurso el uso de la primera persona plural que recoge a un nosotros —estos invitan al trabajo en equipo como “vamos a leer”, “vamos a crear”— y no un ustedes, que implica una tarea individual e incluso obligatoria al indicar “lean el cuento”, “escriban una adaptación”, entre otros ejemplos. También el docente puede compartir sus experiencias personales e incluso, valoraciones de la obra. Un ejemplo es

> *P: Bueno, entonces como les indique vamos a empezar con la lectura del cuento de La casa de muñecas embrujada*
> *P: Yo de muñecos | solo recuerdo una muñeca || que era de mi hermana mayor | y es de esas muñecas típicas que tenían los ojos súper grandes e: | y los ojos azules azules e: muñeca antigua que uno asocia con algo vinculado a lo supersticioso como algo malo como de terror | y que uno por las noches trataba como de taparla con algo | taparle la cara porque entonces uno cree que | que va a revivir esa muñeca | que lo va a asustar | que tiene un demonio adentro.*
> *P: Ustedes ¿Qué experiencias personales han tenido con muñecos?* (Registro No 1, lectura oral)

El profesor tiene que generar confianza para acercar a los estudiantes a la literatura. Los educandos no tienen por qué ver en esta un objeto al cual solo pueden acceder unos pocos, que entienden y disfrutan de todo texto literario porque ya tienen un hábito de lectura. El docente debe crear un espacio en el que tal como puede suceder en las prácticas de lectura fuera de la escuela, los estudiantes manifiesten con tranquilidad cuando la obra no les interesó, gusto o no lo entendieron. Esa confianza impide que un estudiante se siente ignorante por no sentir gusto hacia un texto. Al contrario, se debe aprovechar cuando el estudiante manifiesta que no le llamó la

atención un texto para invitarlo a jugar como adaptar, cambiar o recrear un nuevo elemento desde la historia.

Dicho espacio de confianza posibilita hablar abiertamente de lo que gusto o no. Es darle el espacio a las actitudes como se evidencia con *"cómo les fue* | *si les fue bien* || *o si les fue mal en relación con la temática* | *muchos me decían no a mí no me gusto no cumplió mis expectativas yo esperaba algo más de miedo* || *Bueno / es escribir eso que surgió de esa experiencia de lectura con la casa de muñecas embrujada"* (P, registro No 1, lectura oral). En otras palabras, ese espacio de confianza se da porque el profesor no llega a imponer un saber como único y verdadero, sino que se genera cuando se puede "colocar una experiencia junto a otra experiencia. Lo que el maestro debe transmitir es una relación con el texto: una forma de atención, una actitud de escucha, una inquietud, una apertura" (Larrosa, 1998, p.33). Esto posibilita que el estudiante tome como modelo dicha disposición al encuentro literario.

La confianza también se puede generar felicitando a los estudiantes por sus avances en el proyecto de aula como *Claro que sí* | *sí*| *ustedes pueden adaptarlo otra vez:* | *la primera adaptación quedó MUY MUY muy chévere* | *entonces lo pueden hacer otra vez* | *claro que sí* | *acá escogen es ¿cuál va a ser el texto central* | *corazón delator o fantasía nerviosa* (P, registro No 8, clase). En definitiva, los docentes tienen que comprender la educación literaria como un camino, en el que pueden encontrarse obstáculos o cosas que no les gustan a los estudiantes, pero no por eso se debe castigar o rechazar; en esa travesía ante las dificultades no debe "ganar", así se presente, la frustración del docente, sino el ánimo por buscar formas para continuar ese acercamiento de manera progresiva; por ejemplo, a través del uso de la biblioteca, que es "un espacio civilizador porque ofrece un ambiente relajado, de reflexión y aprendizaje. Es también un lugar para practicar la cooperación, es decir, un lugar donde niños y niñas comparten tiempos, trabajos y lecturas con otros colegas" (Coronas, 2000, p.6). En este espacio no se puede dar el rol del maestro castigador o juzgador sino de orientador, negociador y modelo-motivador.

4.2.3 Educación remota: implicaciones del diseño e implementación de biblioteca para fomentar hábito lector

Posibilitar el fortalecimiento de la competencia literaria para a su vez, promover el hábito lector, llevó a tener en cuenta en tiempos de pandemia nuevos aspectos que influyen en la lectura y en un proyecto de aula sobre la biblioteca escolar. Respecto al ejercicio lector desde la educación remota es imprescindible pensar en: el papel de los padres en el desarrollo de las clases y las interrupciones en la lectura, las cuales según Solé (1992) pueden afectar la construcción de sentido.

En primer lugar, el papel de los padres en las actividades de educación remota como la lectura oral y comentada en el marco del proyecto de aula puede ser positivo o puede funcionar como distractor; en palabras de Lévy (2007) puede ser un *pharmakon*, que funciona como remedio cuando los padres apoyan los procesos de aprendizaje; por ejemplo, algunas colaboraciones sobre el proyecto de aula como cuando una estudiante indicaba "*mi mamá me dio el nombre para la biblioteca pero no está y se me olvidó*". Pero, puede ser también un veneno en caso de que sus intervenciones sean tan recurrentes que influyen en el desarrollo de la clase o cuando sin intención impiden que el estudiante continúe con el seguimiento de la lectura como se observa en la siguiente situación

P: Dillet era americano como se señala allí
E-19: mamá estoy en clase, espera un momento
P: no tengo intención de
E-19 estoy acá tengo que escuchar esto
P: Tienes el micrófono encendido
E-9: Apaga el micrófono E-19
E-19: ahhh perdón
P: No te preocupes (Registro No 1, lectura oral).

En segundo lugar, la lectura se puede ver interrumpida no solo por las interferencias de los sonidos de los hogares, sino por el tiempo permitido para las reuniones online de las plataformas usadas para la reunión sincrónica como Zoom, que es la plataforma usada para los encuentros en esta investigación. Esta plataforma en su versión gratuita solo permite reuniones de 45 minutos, pero las clases duran una hora con diez minutos. Por lo anterior, la lectura se detiene mientras se inicia la segunda sesión y se vuelven a conectar todos los estudiantes.

En tercer lugar, implementar un proyecto de aula sobre la página *Web* de la biblioteca escolar implica tener en cuenta los conocimientos, que poseen los estudiantes y el docente sobre las tecnologías de la información y la comunicación, ya que una biblioteca que tiene la finalidad de formar ciudadanos acoge múltiples saberes no solo el literario. Esto se evidencia cuando los estudiantes decidían qué plataforma utilizar para la difusión de las producciones literarias

> *E-21: profe* | *también estábamos pensando*| *eso* | *creo que me gustaría ponerlo en dos formatos* | *audio y escrito* | *pues para la gente que ac* || *primero para los de primaria* || *y pues ya la gente que lo quiera leer* | *lo lee y la gente que quiera escucharlo mientras hace cualquier otra actividad* | *lo escucha*
> *E-11: En Genial.ly* | *profe* | *ac hay diferentes:* | *juegos* | *no* | *ac por ejemplo uno era e: que ya habíamos visto de que la* | *que era como tipo Mario Bross pero con preguntas* | *cada vez que se falla una pregunta* | *se quita una vida* | *y así*| *también había otro que era como (???)* | *que: era:* | *para:* | *seleccionando la respuesta correcta hay que disparar* (Registro No 3, clase).

Estos saberes sobre las formas de crear, modificar y difundir la información a través de la tecnología de la información y la comunicación (que es lo que conforma la cibercultura) es fundamental en la educación remota; por ello en tiempos de pandemia por Covid-19 la escuela tuvo que recurrir a herramientas virtuales y de gamificación para continuar los procesos de acercamiento a la literatura (vídeos, audios sobre textos literarios). Sin embargo, el aprendizaje de estas plataformas no es exclusivo de profesores, los estudiantes han podido explorar estas para sus clases, en este caso, para el proyecto de aula en el que elaboran una página *Web.* La escuela no puede ser ajena a la realidad, por ende, se debe hacer uso de estas herramientas, porque ellos también ven en la literatura aquella que nos permite jugar ya sea por la lectura, escritura, escucha u oralidad.

En resumen

Diseñar e implementar la biblioteca (sea física o digital) implica: primero, la participación de los estudiantes en las lecturas en las actividades de la biblioteca, ya que “la promoción de la lectura es un servicio que presta la biblioteca a la comunidad a través de diferentes estrategias y dinámicas, permitiendo ahondar en una práctica social con base en el fortalecimiento del criterio individual” (Riveros et al., 2011, p.213). Esta participación en la lectura literaria debe facilitar la interacción entre lector

(conocimientos, experiencias y emociones) con la obra (estímulos textuales) para la comprensión.

Segundo, implica un rol del docente, que oriente los procesos de lectura; negocie las acciones de la biblioteca, que buscan crear comunidad educativa apoyando la enseñanza y el aprendizaje en la institución; y, genere espacios de confianza, que promuevan la lectura y la formación del hábito. Tercero, implica tener en cuenta el contexto de la escuela; en este caso marcado por la educación remota en la que se presentan ventajas y desventajas para fortalecer la competencia literaria.

4.3 ¿Cómo un proyecto de aula alrededor de la promoción de la biblioteca escolar posibilita potenciar la competencia literaria?

A partir del marco teórico y metodológico, que fundamenta esta reflexión se presentará la importancia de un proyecto de aula centrado en la biblioteca escolar para potenciar la competencia literaria; por tal razón, se aborda el papel del proyecto de aula en la formación de un lector literario competente, en la participación activa de los estudiantes para la elección de textos y, en el uso de las herramientas de la tecnología de la Información y la Comunicación.

4.3.1 Fortalecimiento de la competencia literaria

Para comenzar, la competencia literaria se fortalece de manera progresiva y para ello, la escuela debe posibilitar el encuentro del lector con el texto, como se ha mencionado líneas atrás, a través de las experiencias de lectura, pero, también, de los ejercicios breves de producción, que se desarrollaron en el proyecto de aula para la elaboración de la página *Web.* Por lo tanto, se mencionan a continuación aspectos de la competencia literaria, que se abordaron en los ejercicios de creación del contenido.

Desde el proyecto de aula, las actividades vinculadas con la producción de contenido para la página *Web* de la biblioteca escolar posibilitaron tratar elementos de la competencia literaria para la comprensión y la creación literaria. En esta fase del proyecto de aula los estudiantes tenían que producir un nuevo texto (adaptaciones, continuaciones de historias o cambios de formato como de narración a conversación por *WhatsApp*) según unas indicaciones tomadas de *Gramática de la Fantasía* de

Gianni Rodari. Estas producciones son muy importantes, porque permiten evidenciar la necesidad de la competencia para la educación literaria a partir de la creación de juegos, adaptaciones y entrevistas.

En primer lugar, es necesario mencionar de los juegos creados por los estudiantes a través de plataformas como *Kahoot, Genial.ly o Puzzel*[2] que están vinculados con la formulación de preguntas de información literal de los cuentos como se observa en

Pistas de crucigramas
"Nombre del mayordomo de Dillet"
"Nacionalidad de Dillet"
"Hombre que entregó a moradores un cofre de cuero"
Preguntas de juegos
¿Por qué el propietario se deshizo de la casa?
a. *Porque estaba embrujada*
b. *Porque el ruido no lo dejaba dormir*
c. *Por cuestiones legales*
¿Quién compró la casa?
a. *James*
b. *Dillet*
c. *Chitenden*
¿Cuántos niños había en la casa de muñecas?
a. *3*
b. *2*
c. *5 (*Registro No 10, contenidos página Web).

Lo anterior no es negativo, sin embargo, esta investigación asume la literatura como una práctica, que conlleva a la superación de ejercicios centrados en la evaluación desde preguntas literales del texto. Por ende, para potenciar la competencia literaria se va más allá de la pregunta y respuesta, con la finalidad de lograr la lectura y la escritura para la vida. En este sentido, se tomó esta actividad de los estudiantes como un primer acercamiento a la competencia literaria que también requiere de esa información del cuento (conocimientos sobre la obra) para comprender la historia, para consolidar el intertexto lector y ampliar esos saberes literarios, pero se propuso actividades que permitieran la comprensión y producción para dar valor a la posibilidad de expresión y reconocimiento de las formas de representar la humanidad.

[2] Kahoot es una plataforma que permite elaborar cuestionarios de opción múltiple, falso o verdadero, entre otros; Genial.ly es una plataforma para crear presentaciones interactivas, infografías o herramientas de gamificación; y, Puzzel consiste en una plataforma para crear rompecabezas de diferentes tipos o acertijos.

En segundo lugar, la creación de adaptaciones de las obras que se realizó durante el proyecto de aula permitió evidenciar el papel de los conocimientos literarios y extraliterarios, consolidados por las experiencias de lectura de cada estudiante. Por ejemplo, una de las adaptaciones de los estudiantes refleja el juego con las partes de la narración, ya que modificaron el conflicto y desenlace de la historia; esto con la intención de generar más suspenso porque según sus valoraciones, el cuento no lograba el suspenso ni el terror.

Por ejemplo, el final del cuento *La casa de muñecas embrujadas* consistía en el abandono de la casa de muñecos y el viaje del protagonista para alejarse de dicho objeto. Mientras que los estudiantes, planteaban la venta de la casa y el suicidio del personaje por el sentimiento de culpa al pasar la maldición a otra persona, como se evidencia en los últimos párrafos de la adaptación

> *Dillet había hablado con el anciano, el acuerdo es simple, debían seguir el patrón que había hecho Chittenden. Debían vender esa casa, un pensamiento egoísta que haría mayor la culpa de Dillet pero debía de quitarse ese peso de encima, no permitiría que esa casa se llevara al anciano* (…) *Dillet se sentó en su cama, con pensamientos crueles y duros, la cara de alguien que vivió el infierno en tierra, alguien que vio lo cruel y egoísta que es la gente, un patrón que el debió seguir para liberarse de esa casa, una culpa que lo consumía. Se levantó caminando ante los pasillos, un lugar lleno de recuerdos que el dinero no sería capaz de comprar, una fuerte punzada sintió al caminar por el pasillo a la habitación quemada del mayordomo, los oficiales obviamente no encontrarían un culpable ya que, ¿cómo encontrar huellas en la camisa de una muñeca quemada? Es algo imposible. Miro por última vez ese pasillo, no se atrevería a entrar ahí, Dillet regreso a su habitación y miro por última vez la hermosa ventana que tenía, desde ahí podía ver la hermosa flora que había, algo que extrañar. Decidió tomar la botella de arsénico que estaba a su lado y luego acostarse en su cama esperando tener un buen sueño un lindo final* (Página *Web,* bibliolectus, La casa de muñecas embrujada)[3]

De igual manera, la adaptación titulada "*La casa de muñecas embrujada (empoderadas)"* incluye nuevos personajes que acompañan al protagonista y dan cuenta o son testigos del drama que sucede a la 1 am en la casa de muñecos "*Uno de los niños se acercó abriendo la casa de las muñecas, aquellas muñecas que actuaban como personas voltearon sus cabezas mirando fijamente al niño. Dillet despertó al escuchar el grito de los niños alertando a los demás residentes de la casa"* (Página

[3] Los contenidos de la página Web creado por los estudiantes se referencias según la ubicación del contenido en dicha página como: Página Web (ubicación principal), bibliolectus (pestaña de la página) y La casa de muñecos embrujada (sección específica de dicha pestaña).

Web, Bibliolectus, La Casa de muñecas embrujada). Aspecto que da cuenta de cómo entran en juego los conocimientos de la competencia literaria para la producción, por ejemplo, crear personajes que influyen en la situación de conflicto y desenlace del protagonista.

Además, modifica el conflicto de la historia, ya que no se queda solo en narrar lo que sucedía en la casa, sino cómo se tratan de deshacer de la casa, pero cada acción realizada se vuelve en contra. Por ejemplo, el mayordomo quema la casa, pero esta vuelve a aparecer en el cuarto sin los muñecos, quienes salen de la casa para quemar vivo al mayordomo, el cual se había deshecho de ellos: *Mi mayordomo el día anterior se supone que había quemado esta casa y aquel buen hombre ha muerto quemado en su habitación". Muy probablemente esto solo sea una coincidencia, pero será mejor no hacer nada con esa casa por ahora"* (Página *Web,* bibliolectus, La casa de muñecas embrujada). En otras palabras, los estudiantes desarrollaron la idea del muñeco del cual no se pueden deshacer y que, además, cobra venganza, pues tal como indicaban en el cuento *"Parece que cada acción contra la casa es devuelta por esta, hacerle algo es sentenciarte ya que te ocurrirá lo mismo que a la casa"* (ser quemado o ser enterrado vivo).

De igual manera, los estudiantes juegan con la modificación de la situación final del cuento al indicar que el personaje principal se envenena porque no puede con el sentimiento de culpa al tener que vender la casa para librarse de esta: "*Dillet se sentó en su cama, con pensamientos crueles y duros, la cara de alguien que vivió el infierno en tierra, alguien que vio lo cruel y egoísta que es la gente, un patrón que él debió seguir para liberarse de esa casa, una culpa que lo consumía*" (Página *Web,* bibliolectus, La casa de muñecas embrujada). Aspecto en el que, se evidencia que sin hablar de los valores buenos a través de la instrumentalización de la literatura se refleja cómo esta hace alusión a la vida, al mundo a las relaciones de los individuos, pero también sus penas, angustias, deseos, entre otros.

Por otra parte, una adaptación referida al segundo cuento "*Fantasía nerviosa"* permite evidenciar cómo entran en juego los elementos de la competencia literaria como las actitudes, los conocimientos y las habilidades para consolidar una experiencia de lectura que lleve a producir textos literarios. En dicha adaptación se cambió de

narrador y se agregaron nuevas informaciones a una de las acciones de la historia, que implica conocimientos sobre las formas de llevar a cabo un texto narrativo y, los conocimientos del cuento leído para conservar la información más relevante.

Por ejemplo, del texto original narrado en tercera persona "*Juan era de un temperamento nervioso, fatalmente inspirado, y cuyas acciones a fuerza de rápidas e ineludibles, marcaban una inconsciencia rígida en el cerebro que había desprendido la concepción*" la adaptación fue narrada en primera persona resaltando ese carácter neurótico del personaje "*Siento la necesidad de matar, un ataque de nervios que recorre mi cuerpo y me impulsa a salir de mi casa, buscar una víctima y saciar la necesidad que me consume, matar una ley natural, todos moriremos ¿no? Que de malo tendría hacer que eso llegara más rápido, acabar con la vida de un alma*" (Página Web, bibliolectus, Fantasía nerviosa, ¡Conoce la historia contada por Juan!).

En tercer lugar, cambiar el tipo de texto ya sea entrevista, conversación de *WhatsApp* o poema dejó en evidencia, nuevamente, los conocimientos que componen dicha competencia (literarios o extraliterarios) como las características de diferentes tipos de textos. En el caso del poema creado a partir de los dos cuentos leídos (*Fantasía nerviosa y El corazón delator*) se puede evidenciar la importancia del intertexto lector, ya que los estudiantes relacionaron los dos cuentos leídos por el asesinato que se presenta y la relación de los criminales por su carácter nervioso. A partir de esas relaciones intertextuales, los educandos construyeron un nuevo texto, específicamente, un poema en el cual el hablante lírico es un asesino que, primero acabó con el viejo (*El corazón Delator)* y luego con la mujer (*Fantasía nerviosa*), tal como se evidencia en los siguientes versos

> *Pero mirad este gracioso panorama*
> *Hoy asesino a muy bellas damas,*
> *De ultimar a un anciano por su ocelo*
> *A tener teñidas mis ropas de escarlata* (Página *Web,* Bibliolectus, Fantasía Nerviosa).

Ahora, no solo se observan relaciones intertextuales, también conocimientos sobre el mundo de la vida cotidiana, que son necesarios en la literatura. Por ejemplo, en las adaptaciones a través de conversaciones de *WhatsApp* aparecieron nuevos personajes y temáticas como como el psicólogo y el acoso. A continuación, se

observan fragmentos de las conversaciones creadas que mantienen los elementos principales del argumento de la historia

> *Juan: Me siento mal doctora.*
> *Psicóloga: Qué sientes.*
> *Juan: Tengo más deseos de matar.*
> *Psicóloga: Cómo así que más.*
> *Juan: Es que ya ma.....*
> *Psicóloga: Qué paso juan.*
> *Juan: Mat...*
> *Juan: Mate a dos muchachas en la misma noche.*
> *Juan: Y tengo más ganas de hacerlo otra vez.*
> *Juan: Pero por fa no le digas a nadie, te lo suplico.*
> *Psicóloga: Estoy sin palabras juan no sé qué decir.*
> *Psicóloga: Será que mejor descanses y mañana hablamos seriamente (…)*
> *Fantasma: Hola Juan.*
> *Juan: ¿Quién es?*
> *Fantasma: Soy alguien que no está viva por tu culpa.*
> *Juan: No moleste, habla, ¿quién eres?*
> *Fantasma: No te acuerdas de mi Juanito*
> *Juan: Qué le pasa sapa son las 12 de la noche deje dormir*
> *Fantasma: No sientes a alguien al lado tuyo tal vez*
> *Juan: ¿Quién eres tú? ¿Estás en mi casa?*
> *Fantasma: Si me escuchaste, ésa era yo.*
> *Juan: Qué te pasa, déjame en paz.*
> *Fantasma: No hasta que pagues por lo que me hiciste* (Página Web, bibliolectus, Fantasía Nerviosa, ¿Te gusto la historia de Juan?)

Estas producciones muestran la importancia de la competencia literaria para que los estudiantes se acerquen a la lectura y a la creación, desde los tipos de textos más cercanos a ellos, a partir de conocimientos, actitudes de aprecio por crear y recrear a través de la literatura, habilidades como cambiar el narrador, incluir personajes o nueva información; este último aspecto evidenciado en la entrevista realizada al personaje principal de *El corazón delator 4. ¿Por qué esconderlo en esa pieza? para que ninguna persona se percate de que un señor está sacando un cuerpo para desecharlo* o *5. ¿Qué se sintió haberlo matado? Sentí bastante remordimiento, pero, también satisfacción porque no volvería a ver a ese ojo* (Página Web, Pepe: el cuentahistorias, El corazón delator).

Por lo anterior, la competencia literaria implica esas capacidades que posibilitan, además de comprender, producir textos literarios. En este sentido, un proyecto de aula alrededor de la promoción de la biblioteca potencia la competencia literaria porque abre el espacio para ejercicios de producción en los que se requieren esos conocimientos,

esas habilidades y actitudes propias de la competencia literaria. Dichos elementos posibilitaron encontrar: conocimientos referidos al mundo, a la literatura (tipos de narradores) y a otros tipos de textos; habilidades para hacer un recuento de la historia de otras maneras, para presentar una información como poema o conversación, para usar plataformas digitales; y, actitudes de aprecio hacia la creación de nuevos mundos o recreaciones, algunas, que buscaban mejorar las aspectos que no habían despertado la atención de los estudiantes, en otras palabras, que consideraban debían mejorarse para atraer más lectores.

4.3.2 Participación en elección de texto literario

El fortalecimiento de la competencia literaria es importante que se dé desde un proyecto de aula sobre la construcción de la página *Web* de la biblioteca escolar, ya que esto permite la participación de los estudiantes en la elección de obras literarias. En la naturaleza del proyecto de aula está presente la participación y la negociación como medios para alcanzar el objetivo común. Es en este ámbito donde los estudiantes tienen la posibilidad de dar a conocer sus intereses de lectura. Por lo tanto, fue posible evidenciar en dicho proyecto dos momentos respecto al papel activo de los estudiantes: la elección del texto y la creación del contenido o aproximación a la producción, ya que el énfasis de la investigación está en la lectura literaria.

En cuanto al primer momento, en la educación literaria es necesario abrir posibilidades de elección de textos a leer tal y como se da en las prácticas de lectura fuera de la escuela. Esto conlleva a una escogencia libre sobre qué leer a partir de los intereses de lectura (géneros, temas, autores). Sin embargo, en la escuela definir la obra a tratar, principalmente, está a cargo de la institución (planes lectores estipulados) o del docente. Por tal motivo, los estudiantes no participan en la selección del corpus de lectura.

A pesar de que, en el contexto escolar funciona la escogencia del texto según el criterio del docente por aspectos referidos a un abordaje completo de la obra y, por cautela para no desbordar el trabajo debido al tratamiento de múltiples textos. Es importante generar espacios o momentos para la elección de la obra, según intereses

de los estudiantes desde la negociación. En ese contexto el proyecto de aula hace posible dicha acción.

Por lo anterior, en las acciones en torno a la biblioteca escolar se realizó la elección de textos según las propuestas de los estudiantes gracias a la negociación. Para ello, en primer lugar, se les compartió una página *Web* "*El libro total. La biblioteca digital de América*", con la finalidad de que exploraran los textos literarios de interés según los índices de búsqueda de la página (romántico, horror, bélico, etcétera); práctica similar al ejercicio fuera de la escuela, en el que se elige el libro a leer en una biblioteca o librería. Además, práctica de vital importancia en la consolidación de lectores literarios competentes, que de manera autónoma reconocen plataformas para acceder a textos literarios y formas de elegir sus obras de interés.

La segunda acción en el ejercicio de selección de los textos literarios para el proyecto de aula consistió en la negociación. Los estudiantes habían seleccionado unas obras según su interés, pero para evitar un trabajo desbordado e imposible para el docente como lo es tratar todos los textos que sus alumnos desean conocer; se creó un cuestionario a través de *Formulario de Google*, que posibilitó recoger las opciones de lectura de los jóvenes de noveno grado con una descripción breve o reseña del texto. Esto con la finalidad de que los estudiantes participaran votando por el cuento de su interés. De ahí que la escogencia de la obra quedó como tarea o papel de los estudiantes.

Cabe señalar que, el primer formulario recogía textos de distintos temas y géneros, mientras que el segundo y tercero fue enfocado por la docente desde los textos elegidos por estudiantes, pero enmarcados en el mismo género, en este caso terror; lo anterior, dado que "la selección de textos para la lectura intensiva en el aula requiere de ejes diversos de programación (por géneros, por temas, etc.)" (Colomer, 1996, p.167). Entonces ¿Por qué es importante la elección del texto desde los estudiantes para fortalecer la competencia literaria? porque esto posibilita ampliar la experiencia de lectura y consolidar las prácticas de lectura autónoma, dado que se dan posibilidades para buscar los textos que generan expectativas del tema.

En cuanto al segundo momento, referido al papel del estudiante en la creación del contenido a publicar en la página *Web*, la escritura de adaptaciones posibilita que

circulen conocimientos, ideas y actitudes alrededor del acercamiento a la obra literaria. En otras palabras, pensar, proponer, crear y publicar en la página *Web* de la biblioteca conlleva a comprender el texto literario, compartir la actitud frente a este, movilizar conocimientos de experiencias de lector anteriores, entre otros aspectos que conforman la competencia literaria.

Por ejemplo, en la intervención *Sí* | *profe* | *estaba pensando* | *yo* | *aquí en individual*| *como la idea que dije la última clase* | *que era como que Dillet tomará el papel del muñeco o de algún personaje en especial* || *y::* | *ponerle un poco más de toques de suspenso* | *para que la esta sea un poco más interesante* (E-21, registro No 3, clase) se puede observar cómo un proyecto centrado en la biblioteca escolar puede fomentar la recreación de una obra; que se realiza en relación con experiencias previas y un interés por convertir dicha obra desde lo que puede llamar más la atención de un lector.

Esta creatividad de los jóvenes puede estar en un principio orientada por los docentes. En este caso se dieron diferentes posibilidades a partir de *Gramática de la fantasía* de Gianni Rodari como ensalada de fábulas (mezclar cuentos), ¿Qué pasaría si…?, entre otras. Esto se evidencia con intervenciones como:

> *E-14 para comentarte* | \ *no sé qué te parece* | *pues es que yo quiero* | *ac yo yo quiero combinar* | *no me acuerdo qué ideas eran* | *creo que era la penúltima y la cinco* || *que era la ensalada de fábulas* | *en este caso de cuentos de terror* | *más la redacción de algo* || *ac entonces hacer un poema* | *como que el asesino sea la misma persona*
> *E-14: de un poema* | *expresar los sentimientos de asesinato* || *que el inició de su historia sea con el anciano* | *y después poco a poco se fue obsesionando con las mujeres* | *y que* | *o sea* | *en el poema diga* | *que cómo se salvó de la primera pena* | *porque yo que recuerde hubo una pena para el man* (Registro No 8, clase).

En estos registros se puede observar cómo los estudiantes pueden abordar la literatura con actividades diferentes a los cuestionarios de comprensión literal. Desde una participación activa en la construcción de contenido para una página centrada en lo literario, en la que se observan conocimientos sobre textos literarios (cómo construir el poema) y formas de vincular relatos ficcionales. Por ello, en la escuela se puede jugar con la literatura y avanzar en la competencia literaria, para que esas lecturas o producciones sean múltiples, variadas y enriquecidas con las experiencias anteriores. Debido a que dicha competencia implica potenciar experiencias de lectura

(comprensión) y de escritura (producción) para ampliar conocimientos, habilidades y actitudes.

4.3.3 Importancia de las tecnologías de la información y la comunicación

Un proyecto de aula centrado en la biblioteca escolar permite el uso de herramientas de la Tecnología de la Información y la Comunicación (de ahora en adelante TIC) para fomentar la competencia literaria. Esto se evidencia en los procesos de selección de textos, construcción de contenido para la página *Web* y la misma elaboración de la página de la biblioteca escolar. Además, se debe destacar que, en tiempo de pandemia por Covid 19, las TIC son fundamentales para dar continuidad a los procesos educativos. Por lo anterior, en el marco de la pandemia repensar el fortalecimiento de la competencia literaria a través de la biblioteca escolar en una educación a distancia llevó a revisar conceptos como cibercultura para construir un espacio virtual a favor de la literatura.

Este aspecto de la cibercultura se observa en la construcción de la página web en la que los estudiantes construyeron diferentes caminos de navegación para compartir juegos, adaptaciones y audiocuentos sobre los textos leídos en el proyecto. Las TIC son un recurso importante para acercar a los estudiantes a la literatura a través de plataformas de acceso libre a textos de distinto género literario como *El libro total*, *La Biblioteca Digital de Colombia Aprende*, entre otros. Estas plataformas incluyen obras literarias de diferentes épocas, géneros, temas, que no solo se presentan digitalizadas sino que incluso incluyen el audiolibro. Por tanto, es necesaria darlas a conocer a los escolares para que reconozcan dónde pueden acceder directamente a la obra.

Asimismo, en el contexto de las TIC aparece un concepto como prosumidores, que según Scolari (2008) se utiliza para definir a aquellos sujetos que consumen y construyen contenido de la red. En este caso, los estudiantes acceden a las plataformas para la lectura literaria pero también producen contenido para una plataforma; estos contenidos giran en torno a las adaptaciones del cuento en otros formatos como audio, conversaciones por *WhatsApp* o juegos, que implican

conocimiento de la obra literaria, capacidades para producir textos literarios y saberes sobre las TIC como se observa en

> *estábamos hablando que:* || *vamos hacer* | *como juegos* | *sobre e:* | *los cuentos o el cuento e:* | *que se esté desarrollando* | *e:* | *usando la plataforma de kahoot* | *e: creando cuestionarios para* |*e; si. los niños quieren una actividad como más lúdica* (Registro No 3, clase).

Por lo anterior, la competencia literaria se fortalece con actividades llevadas a cabo a través de plataformas de las TIC, que permiten el encuentro directo entre el lector y la obra, la conversación con otros sobre el texto y la producción; lo anterior gracias a los conocimientos, las habilidades, las actitudes, que se van fortaleciendo con experiencias de lectura para favorecer la comprensión, producción y el disfrute de la literatura. A continuación, se expone la página *Web* creada por los estudiantes de noveno grado.

4.3.3.1 El rincón del lector: página Web producto del proyecto de aula

Uno de los aspectos de importancia de un proyecto de aula es que, plantea la creación de un producto (la página *Web* de la biblioteca escolar) el cual permite el aprendizaje de unos conocimientos relacionados con la competencia literaria. Por tanto, incluir ejercicios de lectura para la elaboración de un producto final, que convoca a toda la comunidad educativa “imprime intencionalidad al aprendizaje literario, en contraste con la atomización característica del modelo de enseñanza literaria” (Margallo, 2012, p.141), involucra la experiencia de lectura en la cotidianidad del estudiante, hace significativo el encuentro entre el lector y el texto; y, posibilita fortalecer la competencia literaria desde el aprecio por la literatura.

Como se mencionó anteriormente, el producto desarrollado por los estudiantes durante el proyecto de aula consistió en la página *Web*, que se tituló “*El Rincón del lector*”. Está página se estructura a partir de seis entradas o pestañas organizadas de la siguiente manera: 1) *inicio*, en el cual se presentan las últimas noticias de la biblioteca o la información de interés como los concursos o la forma de inscribirse al círculo de lectura; 2) *acerca de nosotros,* en el que se indica quién está a cargo de la página y cuáles son sus objetivos; 3) *bibliotecas virtuales,* en el cual se pueden encontrar más de 5 plataformas para acceder de manera gratuita a textos literarios; 4)

bibliolectus, espacio destinado al contenido sobre literatura para bachillerato; 5) *Pepe: el cuentahistorias,* en el que se sube los contenidos creados para primaria; 6*) ¡A crear!,* espacio para las producciones literarias de la comunidad educativa; y, 7) *contacto*.

Comparto enlace a la página Web, que queda a disposición de otros docentes e instituciones que quieren hacer una conexión entre bibliotecas escolares: https://bibliotecansps.wixsite.com/my-site-1

En resumen

El proyecto de aula alrededor de la promoción de la biblioteca escolar posibilita potenciar la competencia literaria gracias a los ejercicios de lectura y de producción del contenido para la página Web. Estos ejercicios de lectura y escritura forman en la competencia literaria, ya que amplían la actitud, el intertexto, los saberes desde el encuentro con los textos literarios. De igual manera, fortalece la competencia literaria porque da a conocer el circuito del libro al lector al desarrollar el proyecto desde la biblioteca, lo que le permite evidenciar cómo se da una selección de textos desde su interés y no desde la imposición del docente. Por último, hoy en día la literatura está siendo difundida y creada desde las TIC para la animación de lectura o el acceso libre como lo señala Margallo (2012), por ende, es importante hacer uso de estas herramientas, ya sea para “consumir” las plataformas que permiten la relación del sujeto con el texto o para “producir” o difundir las creaciones de los lectores literarios.

5. Conclusiones

La literatura es una fuente de conocimiento, pero sobre todo de disfrute y de reflexión porque le permite al hombre, como señala Rosenblatt (2002), "*vivir a través de*" la poesía, el teatro, la narrativa situaciones que tal vez no se presentan en la cotidianidad del lector o no se van a dar nunca. A pesar de su importancia, en algunas escuelas colombianas la obra literaria sigue ocupando un lugar secundario como medio para tratar la historia literaria o la lengua como sistema. Frente a esta situación que no era diferente en el contexto de la institución educativa —en la cual los estudiantes consideraban la literatura como aquella que les permitía mejorar la lectura oral— se plantea una investigación para aportar en el proceso de educación literaria de estudiantes de noveno grado (ciclo IV).

La investigación se centró en el objetivo de fortalecer la competencia literaria a partir de un proyecto de aula para la promoción de la lectura desde la biblioteca escolar; propósito que se llevó a cabo a través de una investigación acción, ya que se requiere reflexionar sobre las prácticas del docente con la finalidad de buscar otras posibilidades en las que participen los estudiantes para que se potencien los procesos de formación literaria. Por lo anterior, se establecen las conclusiones en relación con las subpreguntas y objetivos específicos, además con la resignificación de la biblioteca y el papel del docente investigador.

En primer lugar, respecto a los aspectos de la competencia literaria, que se fortalecen gracias a las actividades de la biblioteca escolar se señala que son las actitudes de aprecio, el intertexto lector y las estrategias de lectura. En el encuentro con la literatura los estudiantes manifestaron su actitud positiva para el acercamiento al texto literario, disposición que estuvo presente teniendo en cuenta que no había un carácter de obligatoriedad, sino un deseo por conocer las historias que habían sido elegidas de manera grupal.

Esta actitud de aprecio por el texto literario vinculado con el carácter del proyecto de aula (participación de estudiantes) generó un espacio de confianza en el aula, que conllevó a plantear abiertamente o sin temores las reacciones emocionales. Cada una de las actitudes, que surgían a medida que se avanzaba en el conocimiento de los relatos, se hacía visible a través de los comentarios de los estudiantes sobre el actuar

de los personajes, las situaciones y la relación del texto con su vida. Así pues el lector con competencia literaria es capaz de confrontar, conversar, escuchar al texto literario, el cual despierta unas emociones bien porque genera identidad o bien porque desacomoda, es decir, hace que el lector se cuestione.

Además, la disposición para el encuentro con la literatura permitía comprender que, seguramente, la obra no tenía por qué despertar la atención en todos los estudiantes, sino que había distintas valoraciones sobre la misma, por ejemplo, indicaban que esperaban más miedo, que no les gusto o que, por el contrario, les había encantado. Valoraciones necesarias de compartir en el aula puesto que, aportan en la consolidación de actitudes de aprecio por los textos literarios. Por lo tanto, se deben abrir espacios para que los docentes escuchen dichas valoraciones, ya que es común que se hagan lecturas en silencio para responder a un cuestionario, pero se dejan al lado los elementos vinculados con dicha experiencia de lectura como las actitudes que despertó, los sentimientos que surgieron, las oposiciones, entre otros.

Otro aspecto que se fortalece de la competencia literaria gracias a las lecturas orales que se van comentando es el intertexto lector. Los espacios de los proyectos de aula, que permiten la participación de los estudiantes conllevan a que estos compartan sus experiencias previas con múltiples obras culturales, las cuales entran en relación con el texto leído; estas relaciones intertextuales son fundamentales para la construcción de sentido, porque activan conocimientos, llevan a predicciones o valoraciones de la obra.

Por lo anterior, se recomienda valorar las obras o referentes culturales de los estudiantes sin calificarlos como buenos o malos, pues son sus experiencias con distintas obras, que convergen en aspectos de forma o de contenido; también, el docente debe posibilitar la socialización de los intertextos, pues esto les permite a los estudiantes que no tuvieron la misma experiencia o que no reconocen ese intertexto comprender el vínculo de las obras. En definitiva, los intertextos de lectura amplían los saberes de todos los participantes, que escuchan la lectura guiada, por tanto, aportan a la competencia literaria e invita al conocimiento de esas obras referenciadas.

En cuanto a las estrategias de lectura son un elemento que se puede fortalecer para posibilitar la experiencia con la literatura, ya que propician el diálogo sobre la

información del cuento para activar conocimientos (antes de la lectura), formular y responder preguntas, hacer aclaraciones y predicciones (durante la lectura) y construir valoraciones sobre los textos (después de leer). Estos recursos facilitan y favorecen la experiencia del lector. El profesor debe hacer uso de estas para generar ese acercamiento regular a la literatura basado en el gusto y no en la tarea obligatoria.

En segundo lugar, respecto al diseño e implementación de un proyecto de aula desde la biblioteca escolar para fomentar el hábito de lectura —que es base para el desarrollo progresivo de la competencia literaria— implica la participación de los estudiantes en las lecturas de la escuela; la participación del docente como orientador, negociador y motivador; y, por último, tener en cuenta las condiciones técnicas en tiempos de educación remota. El proyecto de aula sobre la biblioteca escolar favorece la educación literaria, dado que genera espacios de participación de los educandos en los que asumen varios roles como: primero, el de lector literario, que pone a disposición del encuentro con la obra sus conocimientos y emociones a través de las vivencias, las experiencias de lectura, etcétera; segundo, el rol de creador de adaptaciones, que los acerca a la producción literaria desde el fortalecimiento de la competencia literaria. Por tanto, una nueva forma de tratar la literatura, además de talleres literarios y secuencias didácticas, es el proyecto de aula que da paso a una mayor intervención de los estudiantes en la organización del qué, el cómo, el cuándo, el para qué y el porqué de la literatura en nuestros espacios escolares.

De igual manera, el diseño e implementación de la biblioteca escolar a través del proyecto de aula para fortalecer la competencia literaria apremia la reflexión sobre el rol del docente. En la transformación del papel de la literatura en el aula, el profesor tiene que reflexionar sobre su práctica, que va más allá de la explicación sobre los movimientos literarios y la ejemplificación desde fragmentos de obras. Este es un sujeto que debe crear comunidad de lectores, no solo haciendo uso de las clases regulares sino de otros espacios como la biblioteca escolar, para orientar, negociar y ser modelo-motivador en ese acercamiento al texto literario. Es por ello que el educador debe pasar de la queja “no les gusta leer”, la frustración o el pesimismo (solo ve las dificultades) a la búsqueda de acciones que puedan fomentar la literatura a partir de mostrar o compartir el gusto que tiene por esta.

En tercer lugar, la reflexión y evaluación de la elaboración de un proyecto de aula en torno a la biblioteca para el desarrollo de la competencia literaria permite señalar que la competencia literaria y la biblioteca escolar son dos conceptos vinculados gracias a la lectura, que es la base para progresar en dicha competencia y es el eje a partir de cual se consolidan las bibliotecas (tienen como misión promocionar la lectura para el hábito lector). En este sentido, abordar estos dos conceptos posibilita fortalecer los conocimientos, las actitudes, las habilidades y el intertexto lector de los estudiantes, los cuales hacen posible los procesos de comprensión y de producción de textos como se observó con las lecturas orales comentadas y en los contenidos de la página web.

La biblioteca permite acceder al texto literario, según los intereses de los estudiantes gracias a la negociación. Este espacio promueve la participación del lector para la selección de los textos tal y como se da en las prácticas de lectura por fuera de la escuela; los educandos a partir de las plataformas virtuales de acceso libre buscan los textos de su interés para ponerlos en discusión con las obras elegidas por sus compañeros con la finalidad de llegar a un acuerdo acerca de lo que quieren leer. Esto permite pasar de una elección en manos del docente por una en la que participan todos los sujetos que leen.

Asimismo, la competencia literaria se desarrolla gracias a los procesos de comprensión y producción mediados por las tecnologías de la información y la comunicación. En tiempos de pandemia es una necesidad hacer uso de las herramientas tecnológicas para continuar los procesos educativos. Por lo tanto, este proyecto de investigación acción tuvo en cuenta el contexto de la pandemia y pensó el fortalecimiento de la competencia literaria desde la creación de una página Web, en la que se promueve la lectura literaria a partir de plataformas de acceso libre y contenidos sobre cuentos abordados en el proyecto de aula.

En este sentido, desarrollar una página *Web* de la biblioteca escolar conlleva a la creación de un espacio en el que resaltó el concepto de “Prosumidores”, aquellos sujetos que además de consumir los textos literarios pertenecientes a plataformas de acceso libre a través de lecturas orales comentadas, producían contenido para la página *Web* desde adaptaciones. Ese carácter de prosumidor es el que permite

desarrollar la competencia literaria, ya que como se mencionó en la fundamentación teórica, esta competencia está conformada por las capacidades que permiten comprender y producir textos literarios.

En cuarto lugar, la investigación no solo cambió la forma de tratar la literatura con los estudiantes de noveno, sino que llevó a la resignificación de la biblioteca escolar para toda la comunidad educativa. Al inicio del proyecto investigativo esta era un espacio al cual los estudiantes no tenían acceso para leer (solo era un almacén de libros), sino para tener reunión de padres de familia o para cumplir con actividades por faltas al manual de convivencia. A partir del proyecto, aunque no se pudo abordar el espacio físico por la cuarentena por Covid-19, se creó un espacio virtual (la página El Rincón del lector), que permitió hacer partícipe a toda la comunidad, reunirla en torno a la biblioteca escolar, que ya no solo era el espacio para disponer de obras literarias sino para jugar, crear, comunicarse con la comunidad educativa.

Esta página de la biblioteca es un motivo de reunión para los estudiantes, pero también de “escape” de la realidad de la pandemia, que ha afectado el ánimo de docentes y estudiantes, ya que desde esta los estudiantes propusieron la creación de un círculo de lectura, que se va a reunir a través de reuniones por la plataforma Zoom para continuar con la creación de comunidad de lectores de literatura, lo que favorecerá la competencia literaria de todos los participantes. Es por ello que, se recomienda a los docentes, que en tiempos difíciles como los de una pandemia, se reflexioné acerca del lugar de la literatura para conservar el ánimo y la reflexión; por ejemplo, llevar a cabo proyectos en los que la literatura esté presenta para que el hecho de conectarse a la clase sincrónica no genere fatiga, agotamiento o aburrimiento.

En quinto y último lugar, se puede concluir respecto al papel de la investigación acción y el proyecto de aula, que el docente investigador es aquel sujeto capaz de orientar un objetivo, siempre y cuando, cuente con la participación de los estudiantes, pues la escuela se construye desde todos los actores; sin embargo, en el proceso por conseguir dicho propósito pueden presentarse problemas (cuarentena) a los que tiene que dar solución desde la reflexión sobre el qué, para qué, el cómo, el por qué, el dónde y el cuándo. Un docente que esté dispuesto a aprender de y con sus estudiantes en el acercamiento a la literatura con la finalidad de comprender, cuestionar y

reflexionar sobre el hombre, la sociedad, la vida; cuando el educador emprende la tarea por fortalecer la competencia literaria de sus estudiantes también potencia su competencia a partir de las experiencias de lectura de sus estudiantes y las lecturas o producciones en el marco de la escuela.

Esta investigación desarrollada en un contexto complejo para sus participantes como lo fue la pandemia por Covid-19 demuestra que la literatura tiene que ser uno de los aspectos más importante en la formación de la humanidad, ya que permite jugar con los elementos de la actualidad para recrear o recontar una historia, vivir otras situaciones de la mano con los personajes de los relatos, transformar el ser, escapar de la realidad, (la cual puede turbar en algunos casos) o incluso, no escapar sino afrontar la realidad desde las historias, que tienen aspectos comunes a las situaciones vigentes y nos permiten reflexionar sobre el actuar del hombre.

Bibliografía

Libros

Calsamiglia, H., & Tusón, A. (2001). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso.* Barcelona: Editorial Ariel.

Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua.* Barcelona: Editorial Graó.

Cerda, H. (2007). *La investigación formativa en el aula. La pedagogía como investigación.* Bogotá: Cooperativa editorial magisterio.

Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela.* México: Fondo de Cultura Económica.

Condemarín, M., & Medina, A. (2000). *Evaluación de los aprendizajes. Un medio para mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas.* Chile: Ministerio de Educación Chile.

Coronas, M. (2000). *La biblioteca escolar. Un espacio para leer, escribir y aprender.* España: Gobierno de Navarra.

Culler, J. (1975). La competencia literaria. En *La poética estructuralista* (p. 163-178). Barcelona: Anagrama.

Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación acción.* Madrid: Morata.

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa.* Madrid: Morata.

Gibbs, G. (2012). *El análisis de los datos cualitativos en investigación cualitativa.* Madrid: Morata.

Hernández Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación.* México D.F: McGraw-Hill Interamericana Editores S.A.

Jolibert, J. (1994). *Formar niños lectores y productores de textos.* Santiago de Chile: Editorial Dolmen.

Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas.* México: Fondo de Cultura Económica.

Larrosa, J. (1998). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación.* Barcelona: Editorial Laertes.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa.* Barcelona: Editorial Graó.

Legendre, M. (2008). La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires : effet de mode ou moteur de changement en profondeur. En F. Audigier, & N. Tutiaux-Guillon, *Compétences et contenus. Les curriculums en question* (pp. 27-50). Bruxelles: De Boeck.

Lévy, P. (2007). *Cibercultura. Informe al consejo de Europa.* Madrid: Anthropos editorial.

Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Volumen II.* Barcelona: Ediciones Paidós.

Mendoza, A. (1998). El proceso de recepción lectora. En A. Mendoza, *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura.* Barcelona: Horsori.

Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector.* Cuenca: Publicaciones Universidad Castilla-La Mancha.

Mendoza, A., & Cantero, F. (2003). Didáctica de la Lengua y la Literatura: aspectos epistemológicos. En *Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria* (pp. 3-31). Madrid: Pearson.

Perilla, J. (2018). Ambientes virtuales de aprendizaje (AVA) y objetos virtuales de aprendizaje (OVA) como estrategias pedagógicas para las nuevas generaciones. En J. Perilla, *Las nuevas generaciones como un reto para la educación actual* (pp. 43-55). Bogotá: Universidad Sergio Arboleda. Secretaría de Educación del Distrito.

Popkewitz, T. (1988). *Paradigma e Ideología en Investigación Educativa. Las Funciones Sociales del Intelectual.* Madrid: Mondadori.

Reinaldo, W. (2008). Secuencia didáctica para la evaluación de la competencia literaria en la comprensión de un texto narrativo. En IDEP, *Evaluación en el aula: del control a la comprensión* (pp. 245-255). Bogotá: Serie Investigación IDEP.

Rincón, G. (2012). *Los proyectos de aula y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito.* Bogotá: Editorial Kimpres Ltda.

Riveros, J., Salamanca, Ó., Moreno, P., García, Á., Urbina, D., & Lancheros, E. (2011). La lectura y la función social de la biblioteca púbica. En M. Montoya (Ed.), *Giros de palabra, Lectura y escritura en Biblored* (pp. 175-234). Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito.

Rodari, G. (2003). *Gramática de la fantasía.* Bogotá: Editorial Panamericana.

Rodríguez, V., & Ruíz, R. (2011). Formación ciudadana y biblioteca pública. Perspectiva social de la lectura y la escritura. En M. Montoya (Ed.), *Giros de palabra. Lectura y escritura en Biblored* (pp. 233-308). Bogotá: Secretaría de educación del distrito.

Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración.* Ciudad de México: Fondo de cultura económica.

Scolari, C. (2008). *Hipermediadiones. Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva.* Barcelona: Editorial Gedisa.

Secretaria de educación. (2014). *La biblioteca escolar. Estrategias didácticas de lectura y escritura.* Bogotá: Secretaría de educación de Bogotá.

Van Dijk, T. (1976). Aspectos de una teoría generativa del texto poético. En J. Greimas, *Ensayos de semiótica y poética.* (pp. 239-271). Barcelona: Editorial Planeta.

Artículos

Alvarado, L., & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación, 9*(2), 187-202.

Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, lenguaje y educación, 9*, 21-31.

Colomer, T. (1996). La evolución de la enseñanza literaria. *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*, *8,* 127-171.

Margallo, A. (2012). La educación literaria en los proyectos de trabajo. *Revista Iberoamericana de Educación, 59*, 139-156. doi: https://doi.org/10.35362/rie590460

Restrepo , B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y educadores, 7*, 45-55. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400706&gt

Romero, M., Trigo, E., & Moreno, P. (2018). De la comprensión lectora a la competencia literaria a través de la obra de Eliacer Cansino. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura, 17*(3), 68-85. doi: https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.3.1776

Salinas, J. (2004). Cambios metodológicos con las TIC. Estrategias didácticas y entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. *Bordón Revista de Pedagogía, 56*, 469-481.

Trabajos de grado de maestría

Barragán, I. (2020). *La lectura intertextual del mito literario para la mejora de la competencia lecto-literaria en el aula de EMS.* México: Universidad Nacional Autonóma de México.

Hernández, H. (2012). *La interdiscursividad entre literatura y cine: estrategias para construir la competencia literaria en el bachillerato universitario.* México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Martínez , C., & Guerrero, A. (2016). *Estudio de las relaciones de la intertextualidad con el desarrollo de competencias literarias en estudiantes de ciclo III.* Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Obtenido de http://hdl.handle.net/11349/2718

Ocampo, M. (2019). *Propuesta de secuencia didáctica, a partir de una estrategia de apreciación artística, como ejercicio de prelectura para motivar la competencia literaria.* México: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de https://repositorio.unam.mx/contenidos/3535601

Tesis doctorales

Arellano, M. (2012). *La Competencia Literaria en educación infantil: estrategias didácticas y materiales literarios como factores de desarrollo.* Valladolid: Universidad de Valladolid. Recuperado de

https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=zohswcweIQQ%3D

Cruz, M. (2013). *Lectura literaria en secundaria: la mediación de los docentes en la concreción de los repertorios lectores.* Barcelona: Universidad de Barcelona. Recuperado de https://www.tdx.cat/handle/10803/124167

Duarte, R. (2012). *La enseñanza de la lectura y su repercusión en el desarrollo del comportamiento lector.* Madrid: Universidad de Alcalá. Recuperado de https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/15281/Tesis%20Doctoral.%20Rosemary%20Duarte%20CunhaB.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Fittipaldi, M. (2013). *¿Qué han de saber los niños sobre literatura? Conocimientos literarios y tipos de actuaciones que permiten progresar en la competencia literaria.* Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelola.Recuperado de https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/131306/mf1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

González, J. (2010). *La lectura a secundaria: un cas práctic de dinamització lectora a través de la biblioteca de centre.* Universidad de Barcelona.

Luque, A. (2017). *Diálogo con el lector y "promesa de obra" como obra literaria: La inversión emisor-receptor a partir de la novelística de Macedonio Fernández.* Barcelona: Universidad de Barcelona.Recuperado de https://www.tdx.cat/handle/10803/458873#page=1

Sanjuán, M. (2011). *De la experiencia de la lectura a la educación literaria análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia.* España: Universidad de Zaragoza.

Vega, C. (2017). *El desarrollo de la competencia literaria desde una perspectiva hermeneútica: entornos participativos y convergencia cultural en las aulas de secundaria.* España: Universidad de la Rioja. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=127596

Villegas, F. (2016). *La educación literaria y visual a través del libro álbum de tipología narrativa: una plataforma para el destinatario adolescente*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Recuperado de https://www.tdx.cat/handle/10803/400147

Cibergrafía

Bonilla, E., & Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales.* Bogotá: Grupo Editorial Norma. Recuperdo de https://laboratoriociudadut.files.wordpress.com/2018/05/mas-alla-del-dilema-de-los-metodos.pdf

Borges, J. (1980). *Siete noches.* Recuperado de http://biblio3.url.edu.gt/Libros/borges/Siete_noches.pdf

Durban, G. (2003). *La biblioteca escolar com a eina educativa. Una eina pel desenvolupament de práctiques lectores i habilitats intel-lectuals*. Recuperado de http://www.bibliotecaescolar.info/index.htm

IFLA & Unesco. (1994). *Manifiesto de la UNESCO de la biblioteca pública.* Unesco. Recuperado de https://bibliotecanacional.gov.co/es-co/formacion/caja-de-herramientas/lineamientos-pol%C3%ADticas-y-directrices-sobre-las-bibliotecas-p%C3%BAblicas/manifiesto-de-la-unesco-sobre-la-biblioteca-p%C3%BAblica

IFLA & Unesco. (1999). *IFLA/UNESCO School Library Manifesto 1999.* Recuperado de https://www.ifla.org/ES/publications/ifla-unesco-school-library-manifesto-1999

Mendoza, A. (1999). Literatura infantil y su didáctica. En P. Cerrillo, & J. García, *Función de la Literatura Infantil y Juvenil en la formación de la competencia literaria* (pp. 11-54). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha. Obtenido de http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc5h7z4

Mendoza, A. (2004). *La educación literaria: Bases para la formación de la competencia lecto-literaria.* Málaga: Ediciones Aljibe. Recuperado de http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcf19d9

Mendoza, A. (2008). *La renovación del canon escolar. La integración de la literatura infantil y juvenil en la formación literaria.* Recuperado de Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes: http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc1r771

Rodríguez , N. (2015). *Los tres paradigmas de la investigación en educación.* Repositorio Institucional de la Universidad Central de Venezuela. Recuperado de http://saber.ucv.ve/jspui/handle/123456789/9671

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura.* Barcelona: Editorial Graó. Recuperado de https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Estrategias-de-lectura.pdf

Documentos de políticas públicas

Congreso de Colombia. (1994). *Ley General de Educación. Ley 115 de 1994*. República de Colombia. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Constitución Política de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Colombia: Gobierno de Colombia.

Ministerio de Cultura. (2010). *Ley de bibliotecas públicas. Una guía de fácil comprensión.* Recuperado de https://bibliotecanacional.gov.co/es-co/formacion/caja-de-herramientas/lineamientos-pol%C3%ADticas-y-directrices-sobre-las-bibliotecas-p%C3%BAblicas

Ministerio de Cultura. (s.f). *Plan Nacional de Lectura y escritura. Leer es mi Cuento.* Recuperado de https://www.mincultura.gov.co/areas/artes/publicaciones/Documents/Plan%20Nacional%20de%20Lectura%20y%20Escritura,%20PNLE.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana.* Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles339975_recurso_6.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares de Competencias de leguaje.* Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf

Proyecto Curricular Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna. (2017). *Proyecto Educativo del Programa.* Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Recuperado de http://fciencias.udistrital.edu.co:8080/es/web/maestria-en-pedagogia-de-la-lengua-materna

Anexos

Pág.

Anexo 1. Ejemplo de codificación 119

Anexo 2. Ejemplo de sistematización 122

Anexo 3. Descripción de registros 124

Anexo 1. Ejemplo de codificación

<table>
<tr><td colspan="4">Lectura en voz alta No 1: “La casa de muñecas embrujada”</td></tr>
<tr><td colspan="4">Fecha: 10, 12 y 16 de marzo del 2021</td></tr>
<tr><td colspan="4">Técnica: grabación de audio de la primera lectura del proyecto de aula cuya transcripción fue parcial.</td></tr>
<tr><td colspan="4">Género: lectura en voz alta y guiada.</td></tr>
<tr><td colspan="4">Descripción: El proyecto de aula “Mi biblioteca escolar” en su fase de ejecución se conformó por unas subfases que consistían en cada una de las actividades llevadas a cabo para cumplir el propósito de construir la página web de la biblioteca escolar del Colegio de Nuestra Señora del Perpetuo Socorro. En estas subfases se observa como actividades las lecturas literarias a partir de las cuales se construye el contenido de la página. Es por ello por lo que se presenta la grabación de las clases en las que se desarrolló la lectura de tres textos literarios enmarcado en el género del terror que son “La casa de muñecas embrujada” de Montague James, “Fantasía Nerviosa” de Horacio Quiroga y “El corazón Delator” de Edgar Allan Poe.
En esta ficha se presenta la transcripción de las clases que giraron en torno a la lectura en voz alta realizada por la docente a través de un encuentro por Zoom cuya modalidad era lectura guiada pues a medida que se avanzaba en la lectura se realizaban preguntas orientadoras a los estudiantes de grado Noveno B para conocer si se iba comprendiendo lo leído y escuchar las predicciones alrededor de lo leído.</td></tr>
<tr><td></td><td>Transcripción</td><td>Cod.</td><td>Observaciones</td></tr>
<tr><td></td><td>Elección cuento y página (vinculado a proyecto)

1. P: Entonces, vamos a empezar el día viernes con la lectura de la casa de muñecas embrujada

2. E-19: Profesora a mí con cualquier cosa de muñecas me da miedo.

3. E-14: Esa es la gracia de la literatura de terror,
Yo dormí con una muñeca como hasta los 10 y yo amaba esa muñeca, mi hermano, como</td><td>Expers

Saberes literarios</td><td>Se observa cómo a partir del título ya empiezan a vincularse con otras historias, cuyos personajes son muñecos, pero también que han significado los muñecos para ellos en su experiencia de vida y de lectura.
Conocimiento sobre la literatura de</td></tr>
</table>

	se asustó me la boto. 4. P: claro y es que hay varias historias alrededor de los muñecos, no, en el cine qué películas han visto ustedes alrededor de... 5. Varios: Chuky, Annabel.		terror cuyo elemento más importante implica “el miedo”. Alusión a experiencias personales vinculadas con el título de la historia

Anexo 2. Ejemplo de sistematización

ORGANIZACIÓN DE CODIFICACIÓN			
Categoría de COMPETENCIA LITERARIA			
Actitudes frente a lo literario	**Intertexto lector**	**Saberes literarios**	**Otros conocimientos**
1. E-20: alguien llega con una cosa así a mi casa y yo quemo esa cosa 2. E-20: así quién no quiere ser muñeca 3. E-11: profe, 2x1 2x1 vive en la casa y asusta gente¡ ja! 4. E-11: ahh no el otro | profe | Chttenden | abeja se quería deshacer de la casa y aun así la vendió | mucho | mucho asqueroso 5. E-19: pues claro profe porque pudo haber tirado la casa a un	1. E-19: espera profesora si no es como una leyenda que yo había leído que estaban en una islita pequeña de alguien | ahí || algo así | entonces que si uno entraba a esa casa | algo así || sí / | que se le cerraba la puerta | uy no sé | pienso algo así. 2. E-18: esa leyenda es de México, creo 3. E-21: pues es que la isla de las muñecas es directamente una isla | no es una casa | está en México || Es que es	1. E-14: Esa es la gracia de la literatura de terror, 2. E-23: pues profe ||| la verdad a mí al principio | bueno de lo que yo recuerdo era de que | o sea | no era al inició de que un hombre salió del bar | creo que el protagonista | no sé si estaba borracho | pero encontró un gato negro con blanco ||| y bueno lo que más recuerdo es que el mató a su esposa || y la enterró dentro de la chimenea 3. E-9: sinceramente yo siempre lo	1. E-9: sí, hay varios personajes primero muere el negro. 2. E-20: no | primero muere la rubia. 3. P: *debo decir que habría sido difícil encontrar un ejemplar de Casa de muñecas de estilo gótico, Strawberry Hill.* Entonces acá me voy a detener un segundito para mostrarles qué es Strawberry Hill house. Son las casas de estilo gótico que se caracterizan, especialmente esta que es la que se señala en el

lago o esto | pero la vendió para ganar dinero haciendo que otra persona sufra 6. E-9: por la maldición, pero también quería sacarle provecho a eso, también hay que ser inteligente 7. E-11: profe, yo tengo una teoría 8. E-11 profe, profe, profe yo tengo algo, yo tengo algo.	un tipo que coleccionó || que el papá coleccionó por muchos años muñecas | entonces las dejan por ahí | colgadas || Pero | profe | yo creo que va a ser como el típico ambiente tétrico de la casa antigua donde siempre piensas que no te gustaría entrar. 4. E-11: pues a ver podemos tomar como ejemplo a Anabell | que se trataron de deshacer y volvía	había visto como tema psicológico | que de tanto alcohol y los problemas que tenía el hombre | lo solía relacionar con su gato 4. E-21: profe disculpa | o sea | sí lo que tú dices | creo que en muchos cuentos de Edgar Allan Poe | por ejemplo yo me acuerdo uno 5. E-21: sí | un pintor que | literalmente | quería hacer su obra magnifica | y él estaba nervioso | y vio a su esposa	cuento, miren (se muestra imagen compartiendo pantalla), que se caracteriza por el estilo gótico, que se observa en qué, en la forma de construcción con grandes torres, decoraciones como tipo de casas antiguas, ventanales, vitrales. Especialmente Strawberry Hill House que fue una construcción encargada por Horace Walpole, arquitecto, pero también escritor de cuentos de terror Entonces miren ustedes, más o menos váyanse imaginando esa casa que llevó Dillet
Interpretación y análisis	Interpretación y análisis	Interpretación y análisis	Interpretación y análisis
Espacio en el que se desarrollaba el análisis.	Espacio en el que se desarrollaba el análisis.	Espacio en el que se desarrollaba el análisis.	Espacio en el que se desarrollaba el análisis.

Anexo 3. Descripción de registros

Registro No	Fecha	Descripción
1	10, 12 y 16 de marzo del 2021	Lectura oral del primer cuento
2	24 de marzo del 2021	Lectura oral del segundo cuento
3	19 de marzo	Grabación clase
4	13 de abril	Grabación clase
5	14 de abril	Grabación clase.
6	21 de abril	Clase: revisión de contenido
7	27 de abril	Grabación clase
8	28 de abril	Grabación clase
9	13 de mayo	Cuestionario