

ILCL
INSTITUTO DE
LITERATURA Y
CIENCIAS DEL
LENGUAJE



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE
VALPARAÍSO

Fortalecer la construcción de trayectorias de lectura mediante la interpretación literaria y clubes lectores: Propuesta Didáctica para la Formación Diferenciada en Taller de Literatura

Trabajo de Titulación para optar al Grado de Licenciada en Educación y al Título de Profesora de Castellano y Comunicación

Alumna: Sarai A. Bustos R.

Profesora Guía: Ana M. Riveros S.

Julio 2020

Agradecimientos

Agradezco a mi familia por apoyar siempre mi proceso de aprendizaje y desarrollo académico a lo largo de la carrera.

Agradezco a los jóvenes de la Iglesia, mis amigos, que me han mantenido en sus oraciones en cada proceso importante.

Agradezco a mis profesoras de Práctica Profesional y Trabajo de Título por su buena disposición y su ánimo por hacernos mejorar.

Y, por sobre todo, agradezco a mi Jesucristo, sin el cual nada en mi vida tendría sentido. Elaboro este trabajo en honor a Él, a quien le debo todo.

Índice

I.	Introducción	4
II.	Contextualización	6
III.	Estado del arte	11
IV.	Marco teórico	18
1.	Enfoque de la enseñanza de la literatura	18
1.1.	Enfoque comunicativo-cultural	18
1.2.	Enfoque comunicativo	20
1.3.	Enfoque sociocultural	21
1.4.	Aporte de la educación literaria	22
2.	Trayectorias de lectura	23
2.1.	Trayectorias de lectura desde el currículum escolar	23
2.2.	Formación lectora, canon y procesos de lectura	24
3.	Propuestas didácticas en torno a la lectura literaria	27
V.	Caracterización de la propuesta didáctica	29
VI.	Reflexiones finales	50
VII.	Bibliografía	52

I. Introducción

Las Bases Curriculares de Tercero y Cuarto Medio establecen la incorporación de nuevas asignaturas para el Plan Diferenciado. En el caso del Plan Humanista, la asignatura Taller de Literatura se plantea como una propuesta novedosa al modo tradicional de asignaturas, ya que se concibe como un taller que promueve la integración del estudiante no como receptor de conocimiento sino como un agente activo dentro del aula. Según el Programa de Estudio (Mineduc, 2020), el curso se desarrollará como “un espacio de aprendizaje basado en el diálogo, la reflexión y la práctica, en el que se ensayan distintas lecturas y escrituras a partir de textos literarios diversos”, favoreciendo “que los estudiantes se involucren desde sus individualidades, transformando la asignatura en un espacio colaborativo de construcción de sentido y desarrollo de la creatividad” (p. 22).

En este sentido, se evidencia la importancia que tiene para esta asignatura el considerar al estudiante como un lector capaz de incidir en su propio proceso de aprendizaje y, por lo tanto, en su propia elección de lecturas. De hecho, uno de los conceptos que resalta dentro del Programa de Estudio es el de *trayectorias de lectura*, que hace referencia a la elección consciente del lector de obras literarias que hayan contribuido a su formación lectora. Sin embargo, dicha concepción de un lector libre se ve problematizada a través de la necesidad del Ministerio de Educación de incorporar obras canónicas y tradicionales dentro de las trayectorias de lectura de los estudiantes, lo cual se evidencia de mejor manera en la “Unidad 1: Construir trayectorias de lectura”, la que será vista con mayor detalle en los apartados siguientes.

Entonces, el presente trabajo se plantea como una propuesta didáctica a través de la cual se pretende abordar la construcción de trayectorias de lectura respetando la libre elección de los estudiantes. Además, apelando a la modalidad de taller de la asignatura, se favorecerá el diálogo por medio de la participación de los estudiantes en clubes de lectura. Dicha propuesta permitirá que los estudiantes conciban su formación lectora no como un proceso individual e impuesto por la escuela sino como el producto de un trabajo colectivo entre pares, donde el respeto por los

gustos e intereses de cada uno se convierte en un factor clave para desarrollar de mejor manera el curso.

Para comenzar, se explicará detalladamente la problemática encontrada en la asignatura. Después, se expondrán propuestas didácticas anteriores que han pretendido abordar algunos elementos de dicha problemática. Siguiendo con el trabajo, se definirán los lineamientos teóricos para comprender las principales interrogantes planteadas en esta propuesta. Luego, se dará paso a desarrollar de manera exhaustiva la secuencia didáctica a partir de la cual se pretende trabajar la construcción de trayectorias literarias en los estudiantes. Finalmente, se establecerán algunas proyecciones y conclusiones sobre cómo la presente puede contribuir de manera efectiva a la formación de los alumnos como lectores.

II. Contextualización

En los Programas de Estudio de la asignatura Taller de Literatura (Mineduc, 2020), correspondiente a las Bases Curriculares de 3ro y 4to Medio, Formación Diferenciada, se identifica un vacío con respecto a la “Unidad I: Construyamos trayectorias de lectura” (Mineduc, 2020, p. 31). Primero, este concepto parece ser acuñado por el Ministerio de Educación, puesto que no se vincula con alguna nomenclatura explicitada antes por el campo de la didáctica o por los estudios literarios citados en la bibliografía. Segundo, no se visualiza congruencia entre los OA de la Unidad y el eje que se trabaja, que es el de Lectura. Por último, no queda clara la forma en que se lograrán los Objetivos de Aprendizaje a través de las actividades.

El primer aspecto se puede explicar a partir de la definición del concepto “trayectoria de lectura” que se propone en el enfoque de la asignatura, bajo la cual se establece que corresponde a una “selección de obras vinculadas entre sí, a partir de las relaciones establecidas por los lectores en la selección de textos literarios y de la incorporación de sus lecturas previas” (Mineduc, 2019, p. 22). Esto quiere decir que la trayectoria de lectura la van construyendo los estudiantes a partir de las obras que han leído y que sean de su gusto e interés. Sin embargo, se afirma igualmente que “la incorporación de obras relevantes de la tradición literaria a dichas trayectorias de lectura es muy importante, pues de esa forma se abre un espacio de discusión acerca de la valoración histórica de lo literario” (p. 22). De este modo, según el Ministerio de Educación, las trayectorias de lectura de los estudiantes debiesen incluir tanto lecturas de su gusto como lecturas del canon. Esta definición inserta en el programa de estudio del Taller de Literatura (2020) da cabida a la siguientes interrogantes: si la trayectoria de lectura de un estudiante debe centrarse en sus intereses personales, ¿hasta dónde queda esa libertad, si deben incluir sí o sí obras de la tradición literaria? ¿Qué ocurre si estas obras no se corresponden con los gustos de cada alumno? ¿Deben igualmente ser incluidas? Esta será la primera interrogante asociada a la problemática que se abordará.

El segundo aspecto se relaciona con los Objetivos de Aprendizaje de la asignatura. El eje que se espera desarrollar en la Unidad I es el de Lectura, puesto que se busca construir trayectorias de

lectura, las cuales se evidencian, según el enfoque de la asignatura, en las lecturas interpretativas de los estudiantes. Sin embargo, los OA se encuentran de esta forma estructurados al inicio de la Unidad:

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

OA 1

Producir diversos géneros escritos y audiovisuales para desarrollar y comunicar sus interpretaciones de las obras leídas.

OA 5

Construir trayectorias de lectura que surjan de sus propios intereses, gustos literarios e inquietudes, explicitando criterios de selección de obras y compartiendo dichas trayectorias con sus pares.

El primer Objetivo de Aprendizaje a trabajar es el OA 1, el cual no se relaciona con la lectura sino con la escritura. Si bien tiene que ver con las interpretaciones de los estudiantes, la habilidad específica que se desarrollaría es la escritura, lo que no parece pertinente que se desarrolle en primer lugar, pues en este trabajo se considera que el eje de la Unidad 1 es de Lectura, pues según el programa de estudio de la asignatura la construcción de trayectorias se relaciona con la lectura interpretativa que los lectores realizan de las obras (Mineduc, 2020, p. 22).

Además, el OA 5 no aparece como un objetivo alcanzable en una unidad, puesto que el enfoque de la asignatura asegura que las trayectorias de lectura se desarrollan durante toda la vida. Esto quiere decir que el proceso no concluye en la escuela, por lo que será complejo lograr en 10 semanas los estudiantes construyan sus trayectorias. Además, también se afirma que “la trayectoria de lectura no se plantea como un producto específico que deban realizar los estudiantes, sino un proceso del cual pueden surgir distintas posibilidades de evaluación” (p. 23). Es decir, la trayectoria no es un producto que se construya y se pueda evaluar como tal, sino que es un proceso. Por lo tanto, es necesario que los objetivos se centren en propiciar instancias de evaluación que evidencien las lecturas interpretativas de los estudiantes logradas por sus trayectorias de lectura, y no la construcción de trayectorias como un producto evaluable en las 10 semanas que dura la Unidad. Dicha interrogante será la segunda en abordarse.

Por último, existe un problema en cuanto a las actividades propuestas en el Programa y la forma en que estas podrían o no contribuir a la realización de los objetivos. Para ello, se ejemplificará con la primera actividad de la unidad, la cual tiene por nombre “Leamos en conjunto una obra literaria” (p. 32). En dicha actividad se espera que los estudiantes “disfruten, interpreten y comprendan una obra literaria” a partir de distintos tipos de lectura que serán guiados por el docente durante la clase, y para lo cual se construirá “una interpretación y valoración literaria” (p. 32). Un primer vacío que se observa en esta propuesta es en base al OA 5, centrado en lectura. Aunque los estudiantes disfruten, interpreten y comprendan una obra, esto no determina que los estudiantes realmente incorporen dicha obra en su selección personal. Se afirma lo anterior ya que, como segundo vacío, no se especifica en el programa de estudio qué se entiende por “disfrute” de las obras. De hecho, en el desarrollo de la actividad, se indica que los estudiantes deben leer una primera vez la obra propuesta “con el propósito de disfrutar la obra literaria” (p. 32). Parece ser que se pretende casi obligar al estudiante a disfrutar de la lectura por el único hecho de leerla una primera vez, con tal que la incorpore a su trayectoria de lectura. Para ello, es necesario entonces que los mismos estudiantes sean quienes elijan la obra en lugar de imponerla. Por último, se observa que los indicadores de evaluación que se proponen para verificar que sí se cumplieron los OA de la unidad son:

- Escriben un comentario literario, guiados por una secuencia estratégica.
- Identifican temas, géneros y textos preferidos a partir de sus gustos e intereses.

En este caso, el primer indicador propone que el disfrute de la obra se evidencie a partir de la producción de un comentario de texto. Esto provoca que el disfrute de las obras sea supeditado a la escritura, lo cual en este trabajo parece contraproducente, puesto que el disfrute de las obras -con el objetivo de que terminen siendo parte de las trayectorias de los lectores- debe ser un proceso que se desarrolle progresivamente en los estudiantes que se evidencie a partir de la experiencia de lectura en sí misma, no con la escritura. Además, el segundo indicador no se relaciona totalmente con el OA 5 pues, si bien tiene que ver con los gustos e intereses del estudiante, no se relaciona con la construcción efectiva de trayectorias de lectura, ya que la identificación de dichos elementos no necesariamente conlleva a otra acción que permita

seleccionar obras para incluirlas dentro de sus trayectorias. Por todo lo anterior, las actividades y su concordancia con los objetivos serán una tercera interrogante a tratar. De este modo, se considerará el concepto “trayectorias de lectura” en el programa de estudio de la asignatura, la formulación y estructuración de los Objetivos de Aprendizaje y cómo estos se abordan desde de las actividades y las evaluaciones propuestas.

Para eso, debe comentarse lo que la teoría efectivamente afirma. Según Bordons y Díaz-Plaja (2005) la didáctica de la literatura hace años ha dejado de enfocarse solo en la obra y el autor como ejes principales para comprender obras literarias. Al respecto, actualmente se trabaja en pos de un paradigma que ha cobrado importancia dentro de la enseñanza de la literatura: el enfoque centrado en el lector. Esta nueva perspectiva ha permitido el desarrollo de nuevos lineamientos didácticos como, por ejemplo, aprovechar los conocimientos que aporta la cultura juvenil al estudiante y comprobar cómo incide aquello en la construcción del intertexto del lector. Sin embargo, se mantienen tendencias prescriptivas y tradicionales para asegurar la formación literaria de los estudiantes, lo que pone en jaque la libertad lectora que se intenta promover. En este sentido, la didáctica de la lectura pretende que la formación lectora del estudiante se desarrolle dentro de ambos términos: la novedad y el canon.

Esta tensión es evidenciada por Padilla (2015), quien alude a las diferentes vertientes que existen en cuanto a la enseñanza de la literatura. Por un lado, se pretende fomentar la lectura placentera o el goce estético de las obras literarias. Sin embargo, Padilla afirma que “la primera paradoja que surgió a lo largo de su desarrollo fue la de la obligación de disfrutar o la del ‘deber del placer’, que, si bien formula una apertura al canon y a la exploración personal, enmascara ciertos ‘placeres legítimos’” (p. 117), expone el autor citando a Jean-Marie Privat. Con lo anterior, se logra identificar la paradoja generada entre la libertad del lector para leer y su obligación como lector de disfrutar la obra no a partir de cualquier lectura sino de aquellas obras legitimadas por el canon, que luego podrían dar paso a la búsqueda de otros textos que se atengan a los intereses de cada lector. A partir de esto, Padilla sostiene que comienzan a surgir, en el marco de la enseñanza de la literatura, nuevas ideas que pretenden desjerarquizar los roles, para darle al docente el papel de mediador de lectura. De esta forma, el docente es quien modela las lecturas

de los estudiantes, y ambos van negociando la forma en que se abordan las lecturas. El problema de ello es que es otro el que decide por el lector/estudiante, pues es el docente quien “traza el recorrido” de los lectores (p. 117), y no ellos mismos quienes, partiendo por sus propios gustos, desarrollen su formación lectora.

Son estos problemas los que también se evidencian en la Unidad I del Taller de Literatura de 3ro y 4to Medio. Primero, existe una incongruencia entre la libertad de los estudiantes en cuanto a seleccionar por sí mismos sus propias trayectorias de lectura y el deber del docente de inculcar en dichas trayectorias las lecturas canónicas. Segundo, los OA trabajados no se relacionan con el eje de lectura propuesto en la unidad. Por último, como se visualizó con el ejemplo de la actividad 1, no queda claro de qué forma las actividades van a lograr que los estudiantes construyan sus trayectorias de lectura, considerando que no son un producto evaluable sino un proceso.

A partir de aquello, se propone en esta oportunidad una reestructuración de los objetivos de la Unidad I de la asignatura, que consideren de mejor forma al eje de Lectura, y que planteen de qué manera pueden evidenciarse concretamente las trayectorias de lectura construidas por los estudiantes, tanto a nivel de clases como de las evaluaciones, a partir del desarrollo de la lectura interpretativa. Además, se propone replantear también el mismo concepto “trayectorias de lectura” a uno que se relacione más con los “procesos de formación del lector” (Bordons & Díaz-Plaja, 2005, p. 7). Por último, desarrollar actividades a través de una secuencia didáctica que promuevan la experiencia de lectura de los estudiantes y el desarrollo de la lectura interpretativa, con obras que realmente se basen en sus intereses y no que sean obras impuestas a los alumnos -independiente de si son canónicas o no-. Con estas tres propuestas se espera contribuir al desarrollo de experiencias de lectura en los estudiantes y su formación como lectores capaces de construir sus propios recorridos y sus propias selecciones de obras literarias.

III. Estado del arte

Tras la búsqueda de propuestas didácticas que abordaran el ámbito de la construcción de trayectorias literarias, se evidencia poca o casi nula presencia de material que pretenda estimular la selección de obras de parte de los estudiantes para desarrollar su propio repertorio de textos literarios preferentes, los que estarían dentro de dichas trayectorias de lectura. Del mismo modo, no se evidencian planteamientos en torno a recursos didácticos destinados a docentes que deseen desarrollar la construcción de dichas trayectorias en los estudiantes. De esta forma, todo lo que se encontró opera en el orden fundamentalmente teórico o constituye el resultado de estudios efectuados en el contexto de establecimientos escolares o bibliotecas públicas, pero relacionados con lectores de otras nacionalidades y de edades más pequeñas, los cuales serán igualmente abordados en este trabajo.

Sin embargo, se encontraron propuestas vinculadas a la formación lectora de los estudiantes. Dichas propuestas se basan en diferentes aspectos que se considera necesario trabajar en los ellos: sus emociones, la incorporación del canon en sus procesos de lectura, el desarrollo del fomento lector y la mediación lectora, la competencia literaria, entre otros. Por dicha razón, aunque no se detectaron propuestas que hicieran referencia a la construcción de trayectorias de lectura, sí fue posible visualizar en el campo didáctico-metodológico propuestas basadas en los criterios anteriores y en otros que se expondrán más adelante. Esos criterios se relacionan directamente con la concepción expuesta en el programa de estudio de la asignatura Taller de Literatura (Mineduc, 2020) en torno al concepto “trayectorias de lectura”:

Las trayectorias de lectura corresponden a una selección de obras vinculadas entre sí, a partir de las relaciones establecidas por los lectores en la selección de textos literarios y de la incorporación de sus lecturas previas (p. 22).

De esta forma, se entiende que las trayectorias de lectura forman parte del proceso de formación del estudiante como lector. Debido a ello, se afirma que deben considerarse ciertos criterios al momento de construirlas:

La incorporación de obras relevantes de la tradición literaria a dichas trayectorias de lectura es muy importante, pues de esa forma se abre un espacio de discusión acerca

de la valoración histórica de lo literario. (...) Sin embargo, es igualmente importante que estas obras se integren a las trayectorias de lectura de los estudiantes, considerando sus gustos e intereses; pero también el o la docente tiene un rol relevante en la medida que acompaña este proceso (p. 23).

Por lo tanto, es importante considerar en este proceso el disfrute de la lectura, las obras de la tradición literaria, la participación del docente en el proceso y otros elementos que permitan al estudiante formarse como lector. En este sentido, en el marco de la presente revisión del estado del arte se debieron emplear dichos criterios de búsqueda como el canon literario, la lectura interpretativa, la mediación docente y la competencia literaria y, además, considerar el eje curricular en el que están centradas las trayectorias, vale decir, el de Lectura.

Frente a lo anterior, el enfoque de la asignatura expone que la lectura interpretativa es la habilidad que mejor podrá ayudar a los alumnos a aprehender los textos literarios que leen e incorporarlos en sus trayectorias. Entonces, pese a que no fue posible encontrar propuestas o experiencias didácticas que aborden específicamente la construcción de trayectorias de lectura en los estudiantes, sí se hallaron diversas propuestas que contemplan aspectos esenciales para su formación lectora, los que serán presentados a continuación.

En primer lugar, se encontraron propuestas vinculadas al desarrollo de clubes y talleres de lectura para desarrollar tanto la lectura placentera como la competencia literaria. Por un lado, Álvarez y Vejo (2017) proponen el método de los clubes de lectura. Para eso, realizaron un estudio de caso en el que desarrollaron un club de lectura en Quinto y Sexto curso de Educación Primaria de un establecimiento educativo español, cuyo proceso de implementación describen así:

(...) se selecciona un libro, se determina un tiempo para su lectura y se fija una reunión para comentar la obra. En estas reuniones se suelen abordar pasajes destacados del libro, se cuestionan comportamientos de los protagonistas, se plantean experiencias personales, se ofrecen pensamientos y reflexiones, etc. (p. 111).

Dentro de su estudio, plantean como hipótesis que “un club de lectura escolar puede contribuir a mejorar la competencia literaria del alumnado participante” (p. 112), por lo tanto, el propósito de

su estudio es determinar qué aspectos son los que evidencian dicha mejora, entre los cuales enumeran “habilidades expresivas, habilidades cognitivas y de comprensión lectora, habilidades axiológicas y emocionales y actitudes favorables hacia la literatura” (p. 112). Al respecto, las autoras evidenciaron que un club de lectura permite fortalecer la comprensión lectora de los participantes ya que, al socializar sus lecturas, contrastaban interpretaciones y compartían sus dudas sobre los textos, lo que permitía “una comprensión más profunda y fundamentada de las obras” (p. 113). Además, se demostró que los clubes de lectura permiten trabajar la educación emocional en los estudiantes. En este sentido, las autoras afirman que en cada comentario de los niños ellos “han manifestado numerosas emociones que las historias les han provocado y han emitido juicios de valor sobre los diferentes mensajes que los autores transmiten en los libros” (p. 115). De esta forma, los clubes de lectura no solo mejoran el conocimiento literario sino que les permiten reflexionar respecto a valores y emocionalidades, contribuyendo al fortalecimiento de su competencia literaria.

La propuesta anterior devela la importancia de generar instancias de diálogo entre los estudiantes. Como demuestran, un club de lectura fortalece sus habilidades y competencias literarias, ya que los lectores realizan trabajos de interpretación, análisis, expresión de ideas y emocionalidades y aumento del conocimiento literario. Por lo tanto, los múltiples beneficios del club de lectura permiten que sea considerado en este trabajo para desarrollar la propuesta didáctica.

Por su parte, Ana Margallo (2007) propone un corpus para desarrollar el aprendizaje lingüístico de estudiantes novatos en un taller de lectura. Este corpus consta de selecciones de textos con los que se pretenden trabajar diversas áreas en los alumnos, como la creatividad, los sentimientos, entre otros. En este sentido, en esta propuesta se encuentran textos para trabajar en los estudiantes tanto la construcción de la identidad -entre los cuales se encuentran textos que tienen como propósito fortalecer o desarrollar las emociones, la reflexión íntima, la familiarización con otros registros literarios, la adquisición del folclor, entre otros- como para abordar el propio aprendizaje lingüístico -entre los que se encuentran textos aptos para la discusión literaria, para adquirir estrategias lectoras e interpretativas, entre otros-. El estudio contempla una selección de

textos tanto en idioma catalán como en español, dispuestos para favorecer en los alumnos el desarrollo diversas habilidades y competencias lingüísticas, lo que les permitirá formarse como lectores preparados para los distintos procesos formativos y vivenciales durante la secundaria. Se considera importante mencionar esta propuesta, ya que en ella se desarrolla un tema especialmente importante al momento de hablar de las trayectorias de lectura: la construcción de la identidad de los estudiantes, pues es este proceso el que los ayudará a seleccionar obras literarias conforme a sus propios intereses y proyectos de vida. Dicho tema será considerado en la propuesta didáctica de este trabajo por cuanto se aborda la importancia de construir identidad a partir de la literatura y contribuir de esa manera en la formación lectora de los estudiantes.

En segundo lugar, se encontraron propuestas para trabajar la incorporación del canon y de las obras tradicionales de la literatura en el propio canon escolar de los estudiantes. En este sentido, el Ministerio de Educación español propone un listado de textos literarios que incorporan tanto obras de literatura infantil y juvenil como obras consideradas canónicas, tanto por su calidad literaria como por su permanencia en el tiempo y por el alcance y el impacto que causan en los lectores (Cerrillo, s.f). En esta recopilación, se sostiene que a los estudiantes se les debe solicitar realizar un “esfuerzo lector” (p. 4) para que no se dejen llevar tanto por sus propios gustos, sino que se fuercen ellos mismos a elegir leer las obras clásicas, aun si estas son complejas para ellos o si no corresponden a textos de su interés. Sin embargo, esta tendencia resulta ser una excepción, puesto que el enfoque español de la educación lingüístico-literaria es comunicativo y, por lo tanto, no se basa en la premisa de imponer métodos tradicionales sino en instaurar métodos que sean útiles para la comunicación de los estudiantes. Aun así, es posible afirmar que esto supone una importante disputa entre la libertad de elección de los estudiantes y la necesidad del currículum de incorporar en las lecturas las obras canónicas. Dicha propuesta no será considerada en este trabajo, pues el presente tiene como meta que los estudiantes tengan experiencias de lectura basadas en obras de sus propios intereses, sean o no canónicas.

Al respecto, Aguilar (2013) analiza el problema del canon en la enseñanza de la literatura en la educación media, esta vez en El Salvador. En este estudio, se evidencian los criterios historicistas, masculinos y europeos que priman en la construcción del canon en dicho país, lo

que nuevamente hace cuestionar el verdadero aporte que realizan las obras consideradas clásicas o tradicionales en la formación lectora de los estudiantes. Por esa razón, en este trabajo se considera pertinente incentivar la lectura en los estudiante mediante selecciones realizadas por ellos mismos y no impuestas por otras entidades.

En tercer lugar, se encontraron propuestas de secuencias didácticas para 8vo y 2do Medio en dos Trabajos de Título de la carrera de Pedagogía en Castellano y Comunicación de la PUCV. En ambas, se propone el desarrollo de ocho sesiones de clases en las que se implementan estrategias para desarrollar la habilidad de lectura interpretativa en obras literarias. En el primer Trabajo de Título (Herrera, 2018), se abordó la Unidad 3 “Relatos de misterio” de 8vo Básico, cuyos objetivos por sesión dan cuenta de la importancia de desarrollar la lectura interpretativa de los textos literarios a partir de estrategias de lectura e integrando sus propios conocimientos previos y vivencias a dicha interpretación. En este sentido, se utilizaron estrategias de predicción, inferencia, relación y reflexión, de modo que se da tiempo a los estudiantes a lo largo de las sesiones para que, finalmente, se desarrolle la habilidad de la interpretación, ya que según la autora, dichas “estrategias son la base para la comprensión significativa de un texto” (p. 30). Por lo tanto, se sigue un orden progresivo de objetivos en cuanto a nivel de complejidad, con el fin de que el estudiante se encuentre preparado al finalizar la secuencia didáctica propuesta para interpretar un texto completo integrando, como se mencionó anteriormente, tanto elementos del texto como su propia experiencia de vida como lector. De esta forma, al trabajar dichas habilidades, y al desarrollar la lectura mediante técnicas de modelado, se estableció como resultado que los estudiantes lograron fortalecer sus habilidades de interpretación de obras literarias en el aula. Con respecto a la propuesta didáctica del presente trabajo, se espera incluir también la experiencia de vida del lector, para que así logre incorporar a sus lecturas obras que él mismo considere significativas de acuerdo a sus propias vivencias.

En el segundo Trabajo de Título (Sepúlveda, 2016), se evidenció al inicio del curso un descenso en cuanto al nivel de comprensión lectora de los estudiantes. Según el autor, lo anterior se produce “a raíz de la dificultad que poseen para extraer información implícita desde los textos y para formular interpretaciones coherentes a partir de las relaciones entre el contenido del texto y

sus conocimientos previos” (p. 7), especialmente si se trata de textos literarios. Por lo tanto, dicho trabajo de investigación-acción promueve el desarrollo de diversas estrategias de comprensión lectora a través de las cuales se fortalezca la habilidad de interpretación de textos y, por ende, la integración de los estudiantes como lectores activos frente a las obras. Para lograrlo, se considera solo la lectura de géneros discursivos cortos como los microcuentos y los cortometrajes animados, con el propósito de que los estudiantes pudieran analizar obras completas y no basarse solo en fragmentos. Para ello, se persiguieron objetivos por sesión que buscaron fortalecer la interpretación de las obras literarias en base a relaciones intertextuales con otros textos que conocieran, al propio texto y a sus conocimientos. Estos objetivos permiten integrar diversos aspectos dentro de los procesos de interpretación, lo que promueve la participación directa de los estudiantes en relación al desarrollo de las actividades. Además, las actividades propuestas les ayudan a estudiar los textos no solo de manera externa a ellos, sino también fortalece su propia relación con ellos. De esta forma, se levanta la imagen del estudiante lector como parte activa de su propio proceso de formación lectora, y no solo como el resultado de actividades hechas por los docentes, lo cual será especialmente valorado en la presente propuesta didáctica.

Por lo tanto, se puede apreciar que los criterios de búsqueda de propuestas didácticas debieron adaptarse, puesto que no se encontró evidencia específica del trabajo docente en torno a la construcción de trayectorias de lectura. Pese a ello, se identificaron algunos aspectos que engloban dicho proceso de construcción. En primer lugar, el goce de la lectura permite a los estudiantes seleccionar obras que los acompañen por el resto de sus vidas, ya que podrán formar parte de sus trayectorias personales de lectura. En segundo lugar, la incorporación del canon es un elemento particularmente importante dentro del plan de estudio de la asignatura Taller de Literatura (Mineduc, 2020), puesto que establece las bases para que el proceso de formación lectora se desarrolle a cabalidad en los estudiantes, es decir, que su competencia literaria sea beneficiada por obras consideradas de calidad y de gran contenido literario, como afirma Cerrillo (s.f.). En tercer lugar, la lectura interpretativa es la habilidad que ayudará al estudiante a hacerse parte de la obra y, eventualmente, a incorporar las obras en su selección personal. Por dicha

razón, se recurrió a estos criterios con el fin de efectuar una mirada amplificada en torno a cómo se está desarrollando en el aula o qué propuestas existen en torno al proceso de formación de los lectores, el cual según se persigue en este trabajo es el proceso que, teóricamente, se asemeja más a lo que el currículum entiende como “trayectorias de lectura”.

IV. Marco teórico

Para comenzar a desarrollar la problemática sobre la cual se asienta este trabajo, es necesario comprender los lineamientos teóricos que la sustentan. En ese sentido, en primer lugar se comenzará definiendo el enfoque de la enseñanza delimitado por el Ministerio de Educación chileno, de orden comunicativo-cultural. Lo anterior será abordado en el marco de tres enfoques actuales de la enseñanza de la literatura: el *enfoque comunicativo* de la enseñanza de la lengua, el *enfoque sociocultural* y algunos aportes provenientes de la *educación literaria* a la didáctica de la literatura. En segundo lugar, se explicará de manera detallada el concepto de “trayectorias de lectura” expuesto en el programa de estudio de la asignatura “Taller de Literatura” (Mineduc, 2020), junto con los parámetros que lo rigen: *lectura interpretativa* -basada en el eje de Lectura-, *canon literario* -aludiendo a la necesidad que plantea el currículum en torno a incluir obras canónicas a las trayectorias de los estudiantes-, y *mediación lectora* -por cuanto el docente debe cumplir un papel fundamental en este proceso-. Por último, se expondrán algunas propuestas actuales sobre la enseñanza de la lectura literaria, la lectura interpretativa y la formación de la identidad de los lectores a partir de la experiencia lectora.

1. Enfoque de la enseñanza de la literatura

Para comenzar a definir los conceptos, se debe hacer un recorrido por las perspectivas más importantes en torno a la enseñanza de la literatura. Para ello, se comenzará definiendo el enfoque desde el cual se levantan las Bases Curriculares (Mineduc, 2020), correspondiente a lo que el currículum denomina “enfoque comunicativo cultural”.

1.1. Enfoque comunicativo-cultural

Para comenzar, deben comprenderse los lineamientos sobre los cuales se basa el currículum nacional chileno para abordar la enseñanza. De acuerdo a lo establecido por las “Bases Curriculares” (Mineduc, 2020), el enfoque que prima en la Educación Media, tanto desde Séptimo Básico a Segundo Medio como para Tercero y Cuarto Medio, es el denominado “enfoque comunicativo-cultural” (Mineduc, 2015). Al interior del currículum, se justifica la

nomenclatura a partir del carácter práctico de la asignatura de Lengua y Literatura y la forma en que esta promueve la valoración de la cultura. En este sentido, al interior del currículum la literatura se destaca en razón de “su papel en el conocimiento y la comprensión de diversas culturas y creencias, así como su función en la construcción de distintas identidades personales y sociales, entre otros” (p. 87). Por lo tanto, este enfoque se plantea bajo la premisa de que el lenguaje es parte de una práctica utilizada en entornos reales y no solo el resultado del aprendizaje en el aula.

Además, es necesario destacar la importancia que adquiere la lectura dentro de las Bases Curriculares que proponen este enfoque. Según expone el Ministerio de Educación (2015), se promueve que los estudiantes

puedan asumir competentemente cualquier desafío de lectura —en los soportes existentes y en aquellos que puedan aparecer en el futuro—, adquirir nueva información, reflexionar sobre el lenguaje utilizado en los textos, adoptar una postura crítica sobre lo que leen y relacionarlo con distintos contextos sociales, culturales o disciplinarios. En síntesis, que sean lectores y lectoras motivados(as), capaces de gozar con la lectura o recurrir a ella para lograr distintos propósitos (p. 15).

Lo anterior evidencia que, dentro de este enfoque, la lectura adquiere un rol esencial, por cuanto permite que los estudiantes lean tanto para el disfrute como para adquirir competencias que los ayuden a comunicarse en diferentes ámbitos de la vida diaria.

Finalmente, la asignatura permite a los estudiantes consolidarse como ciudadanos letrados y firmes en su identidad dentro de la sociedad. Sin embargo, el “enfoque cultural” como tal no se evidencia teóricamente en el marco del campo disciplinar de la didáctica de la literatura. Entonces, a continuación se explicarán dos enfoques que pueden explicar de mejor manera la visión de lo comunicativo y lo cultural dentro de la enseñanza de la literatura.

1.2. Enfoque comunicativo

Según Lomas (2014), el enfoque comunicativo de la lengua tiene como objetivo principal la enseñanza de la lengua con fines comunicativos, es decir, contenidos que contribuyan no solo a la formación disciplinar de los estudiantes, sino por sobre todo al desarrollo de habilidades para enfrentar adecuadamente la diversas situaciones y contextos de la comunicación. De este modo, se pretende fortalecer en el aula escolar, esencialmente, la competencia comunicativa de los alumnos. Lomas afirma, siguiendo a otros autores, que un enfoque comunicativo debe considerar las propias necesidades del estudiante para que este logre desarrollar integralmente sus habilidades comunicativas en la sociedad. Al respecto, Mendoza (2003) define la competencia comunicativa como el

conjunto de conocimientos y habilidades que un hablante debe haber adquirido a lo largo de su vida para enfrentarse a una situación comunicativa concreta, y a la capacidad de afrontar con éxito los múltiples condicionantes de la comunicación (p. 49).

Por lo tanto, el fomento de la competencia comunicativa es crucial al interior del enfoque comunicativo, pues según el mismo autor este enfoque “tiene como objetivo principal que lo alumnos desarrollen capacidades de uso de su lengua en cualquier situación en que se puedan encontrar” (p. 81). De esta forma, los estudiantes lograrán desenvolverse competentemente en sus diversos entornos y situaciones de comunicación.

Este enfoque da especial énfasis al “papel comunicativo” tanto del profesor como del alumno (p. 91). Según Mendoza (1985), el docente debe “suscitar conflictos cognitivos educativos, (...) promoviendo situaciones en las que los alumnos experimenten, reflexionen, descubran nueva información y se comuniquen” (p. 91). Por lo tanto, la enseñanza de la literatura debe promover un diálogo permanente entre los estudiantes que los desafíe a desarrollar su competencia comunicativa tanto dentro como fuera del aula.

1.3. Enfoque sociocultural

Desde este enfoque, la enseñanza de la literatura es concebida como una “práctica de ‘apropiación’ de conocimientos” (Cuesta, Frugoni y Labeur, 2007, p. 6). Lo anterior implica que los estudiantes se vuelven participantes activos de su aprendizaje y no solo receptores. Bajo esta mirada, cada aporte de los estudiantes es incorporado al aula, ya que el profesor actúa solo como un moderador que va coordinando y guiando la conversación sobre la lectura y no simplemente validando la información correcta y descartando la incorrecta. De esta forma, el conocimiento es entendido “como construcción de significado y no como mera acumulación de dato enciclopédico” (p. 6).

En cuanto a la lectura, esta es concebida según el enfoque sociocultural como “forma de participación de la sociedad y la cultura” (p. 5). Entonces, la importancia de la lectura radica en que permite la incorporación de los estudiantes al mundo exterior. No solamente se enseña para adquirir conocimiento, sino para generarlo con fines prácticos y sociales. En este sentido, los autores afirman que la lectura dentro del aula no debe ser considerada como “una actividad que consistiría sólo en reponer los sentidos literales de los textos o en dar cuenta de algunos saberes sobre ellos” (p. 6), sino que corresponde a una práctica en la que los estudiantes conforman una “comunidad de lectura” (p. 6) que discute sobre las obras leídas. En este sentido, el docente debe mediar la lectura convirtiéndose en un “lector que comparte la lectura y en ese acto, en el medio de esa acción, enseña por qué ese cuento, esa poesía, esa novela nos está interpelando de esa forma y por qué nos urge con esa pregunta” (p. 6). Por lo tanto, el profesor debe ser un lector que abra las posibilidades de interpretación a los estudiantes, y no solo un emisor de conocimiento sobre las obras.

Por su parte, Mansilla (2003) planteó algunos parámetros que se aproximan a este enfoque en cuestión, en el contexto incluso de instalación del nuevo currículum chileno instaurado a fines de la década de los noventa y que en ese entonces necesitaba establecerse para cambiar la educación en Chile por causa de las reformas existentes. En este sentido, Mansilla establece que la

enseñanza de la literatura permite la obtención de “un cierto conocimiento de los texto y del mundo con el que los textos negocian” (p. 22). Como se puede apreciar, el autor ya comienza a ver la literatura como un medio práctico para conocer y establecerse en el mundo exterior, y no solamente como un contenido curricular que debe enseñarse en las escuelas.

1.4. Aportes de la educación literaria

Según este enfoque, la didáctica de la literatura debe centrarse en la “construcción del lector literario” (Margallo, 2012, p. 140). De esta forma, el interés ya no se encuentra en el conocimiento de obras y autores, sino en la formación integral de los lectores. Este cambio de paradigma, afirma Margallo:

consiste en sustituir la aspiración de formar lectores especialistas, conocedores de la historia de la literatura y capaces de aplicar técnicas de comentario sofisticadas, por la de lectores con hábitos de lectura consolidados capaces de comprender los textos literarios (p. 140).

De esta forma, la enseñanza de la literatura se orienta a desarrollar la competencia literaria en los estudiantes, en lugar de aportar con conocimiento disciplinar.

Por lo tanto, la educación literaria supone una “renovación metodológica” (p. 140). En este sentido, la necesidad de cambiar los métodos de enseñanza radica en que aquellos que promueven la memorización de información y la aplicación de técnicas para realizar comentarios y otros ejercicios ayudarían solo a fortalecer el conocimiento de los estudiantes. En cambio, lo que se busca dentro de este enfoque es desarrollar la formación lectora en los estudiantes a partir de la incorporación de hábitos de lectura y de estrategias de comprensión. Al respecto, sostiene que la didáctica propuesta por la educación literaria “convierte la lectura de textos literarios en una actividad significativa para el alumno” (p. 141), ya que se enfoca en desarrollar habilidades interpretativas que permitirán que los estudiantes se formen como lectores competentes y consolidados.

2. Trayectorias de lectura

En la asignatura “Taller de Literatura” (Mineduc, 2020) se presenta como parte de los aspectos a lograr al interior del semestre escolar que los estudiantes sean capaces de construir “trayectorias de lectura” (Mineduc, 2020, p. 21) que les permitan formarse como lectores competentes. De este modo, la construcción de trayectorias lectoras figura consignada en el currículum en la Unidad 1, lo que evidencia la importancia que se le otorga a este proceso. Sin embargo, el currículum carece de una base teórica bien fundamentada sobre la cual se aborde el concepto. Por lo tanto, es necesario abordar esta noción junto con otras concepciones aproximadas, levantadas en el marco de la teoría didáctica.

2.1. Trayectorias de lectura desde el currículum escolar

En el marco de los propósitos formativos de la asignatura “Taller de Literatura” (Mineduc, 2020), se establece que los estudiantes:

podrán trazar sus propias trayectorias de lectura, de acuerdo con sus intereses e inquietudes, considerando la importancia de los contextos culturales, sociales e históricos de producción y recepción de las obras, que determinan su valoración en la tradición literaria (p. 21).

A partir de lo anterior, se infiere que las trayectorias de lectura se relacionan tanto con los gustos de los estudiantes como con las obras tradicionales. Además, para construirlas deben considerarse todas las circunstancias tanto internas como externas de las obras. Ahora bien, es en el enfoque de la asignatura donde se propone una definición más concreta:

Las trayectorias de lectura corresponden a una selección de obras vinculadas entre sí, a partir de las relaciones establecidas por los lectores en la selección de textos literarios y de la incorporación de sus lecturas previas. Por ello, su elaboración implica una reflexión acerca de los criterios que operan en su construcción (p. 23).

Asimismo, en el programa de estudio se sostiene que “la incorporación de obras relevantes de la tradición literaria a dichas trayectorias de lectura es muy importante, pues de esa forma se abre un espacio de discusión acerca de la valoración histórica de lo literario” (p. 23), para lo cual es esencial el papel del docente, quien guiará todo el proceso de aprendizaje y desarrollo lector.

A partir de las definiciones anteriores, es posible comprender que según lo planteado por el currículum, las trayectorias de lectura corresponden a selecciones de obras que incorporan lecturas previas y actuales efectuadas por los estudiantes, basadas tanto en los intereses de los mismos alumnos como en las obras canónicas compartidas por el docente. Por lo tanto, estas deben ser obras que contribuyan a “la formación de los estudiantes como lectores, considerando que es un proceso que se prolongará a lo largo de la vida” (p. 23). Del mismo modo, se afirma que:

la lectura interpretativa de obras, organizadas en trayectorias de lectura vinculadas con los gustos e intereses de los jóvenes les permite conectar con obras diversas, relevantes históricamente y de interés para los estudiantes, integrando al trabajo interpretativo elementos de producción y recepción, relaciones intertextuales con otras obras, referentes culturales y experiencias personales (p. 22).

De acuerdo con lo anterior, se abordarán a continuación diversas nociones vinculadas al proceso lector, las cuales serán examinadas en función de su relación con la concepción de “trayectorias de lectura” consignada por el currículum escolar.

2.2. Formación lectora, canon y experiencias de lectura

Según Reis (1985), la interpretación literaria consiste en “desvelar el sentido del texto no en una perspectiva forzosamente restrictiva y limitada, sino entendiendo el hecho concreto de que él es portador sólo como punto de partida” de los significados del texto (p. 39), ya que no es solo un proceso de análisis superficial de la obra sino una profundización en los múltiples significados que esta puede ofrecer. Lo anterior quiere decir que, si bien el texto posee un sentido en sí mismo, es tarea del lector ampliarlo y hacerlo propio. De esta forma, el significado del texto solo es el punto de partida desde el cual el lector comienza su proceso de interpretación.

Al respecto, Colomer (2001) plantea la importancia de la interpretación dentro de enseñanza de la literatura. Según la autora, la enseñanza literaria debe implicar tanto “la lectura directa de los textos por parte de los aprendices” como “la lectura guiada para enseñarles la forma de construir sentidos cada vez más complejos” (p. 6). Entonces, esta construcción de sentido de parte de los estudiantes es lo que les permitirá desarrollar plenamente su proceso de formación lectora.

Asimismo, Cruz (2013) afirma que es el lector el encargado de “dar sentido a las obras” (p. 96), por lo tanto, la importancia de esta habilidad radica en que el lector debe ser capaz de significar él mismo el texto que lee, considerando las intenciones del autor pero también lo que él como lector puede aportar al texto. De esta forma, la lectura interpretativa permite a los estudiantes generar distintas perspectivas sobre las obras, y de esta forma desarrollar sus propias concepciones en torno a los textos leídos. Lo anterior es relevante según lo propuesto por las Bases Curriculares (Mineduc, 2020) para la construcción de trayectorias literarias debido a que, a través de la lectura interpretativa de las obras, los estudiantes podrán formar de manera más consciente sus propias elecciones de textos.

De acuerdo por lo planteado por el Ministerio de Educación, las trayectorias de lectura deben considerar tanto las elecciones e intereses de los mismos estudiantes como las obras tradicionales establecidas en el canon escolar. Como se planteó anteriormente, estos dos aspectos suponen una tensión, puesto que la libertad de los lectores puede no siempre coincidir con los planteamientos culturales impuestos en el aula sobre las obras consideradas canónicas. A partir de aquello, Mendoza (1985) afirma que la selección del canon escolar, es decir, de las obras que se leerán dentro del aula, debe ser “consonante con las necesidades de los alumnos” (p. 353) y no con las preferencias personales del docente. Por eso, es necesario conocer las implicancias del canon literario dentro del aula.

Según Zohar (1990), las obras canónicas pertenecen a los círculos dominantes de una cultura legitimadas por la comunidad, la cual decide preservar estas obras para ser establecidas al interior de la tradición literaria. Esto también se relaciona con Mendoza (2003), quien define el canon como el “conjunto de obras que (consideradas por su especial valor de modelos, de referentes y de exponentes de lo literario) se presentan como idóneas para formar literariamente; además, las obras seleccionadas perfilan la formación del lector competente” (p. 354). De esta forma, el canon no solo implica la selección de obras que los estudiantes deben leer por obligación, sino que contribuiría al desarrollo de la competencia lectora.

A partir de lo anterior, según los autores, la presencia de obras canónicas permitirá a los estudiantes formarse de manera más óptima como lectores. Como se comentó anteriormente en torno a la noción de “trayectorias de lectura”, el Ministerio de Educación considera como aspecto fundamental la incorporación de obras literarias pertenecientes al canon a las trayectorias a elaborar por los estudiantes. Por su parte, en el marco de un estudio desarrollado en El Salvador (Aguilar, 2013), el canon escolar se levanta como un fenómeno mayoritariamente historicista, masculino y europeizante, lo que no necesariamente se relaciona con la propia identidad de los lectores salvadoreños. Por lo tanto, es apremiante que el docente que participe de la formación lectora de sus estudiantes tenga en consideración la capacidad de los lectores para elegir libremente las obras que incorporarán a sus propias trayectorias de lectura, y que el canon escolar que se proponga y construya a la vez tenga algún tipo de relación con las propias identidades de los lectores.

De acuerdo con lo expuesto, el Ministerio de Educación aboga por la importancia del rol docente en la tarea de formar a sus estudiantes en la construcción de trayectorias de lectura. Frente a aquello, es necesario que los profesores se conviertan en mediadores que guíen dichos procesos de formación lectora. Sin embargo, deben hacerlo sin plantear restricciones a sus alumnos sobre lo que deben leer o no. Además, como se planteó anteriormente, el enfoque sociocultural promueve la visión de un docente que medie su lectura y la de los estudiantes, es decir, que comparta sus lecturas dentro del aula y que sirva como ejemplo para los lectores en formación.

Al respecto, Castillo (2004) afirma que el mediador corresponde al “puente o el enlace entre los libros y esos primeros lectores que propicia y facilita el diálogo entre ambos” (p. 248). Lo anterior implica la necesidad de la comunicación no solo entre compañeros sino también entre el estudiante y el profesor que media el proceso de lectura. De esta forma, los docentes deben propiciar el encuentro entre los lectores aprendices y las obras existentes, con el fin de ayudarlos en el proceso de formarse como lectores y de seleccionar sus obras para la construcción de sus trayectorias.

Finalmente, es necesario destacar el papel que juegan las emociones en el proceso de lectura. De acuerdo con lo propuesto por los lineamientos teóricos de la Estética de la Recepción (Sanjuan, 2011), el lector cumple un rol protagónico durante el desarrollo de la lectura interpretativa de obras literarias. En este sentido, el autor afirma que “la lectura literaria se concibe como un proceso abierto de interacción entre el texto y el lector” (p. 93), dentro del cual convergen tanto los aportes del texto como el intertexto del lector, es decir, el conjunto de obras que el autor lleva consigo al momento de leer un texto y que puede relacionar a lo largo de la lectura. Sin embargo, se plantea que no solo debe tomarse en cuenta el intertexto del lector sino también sus emocionalidades. Al respecto, Sanjuan plantea que la experiencia de lectura se refleja en las diferentes dimensiones de la lectura literaria “como creadora de sentido, como vía de conocimiento del mundo y de la construcción de la propia identidad, o como práctica liberadora” (p. 93), por lo que incentivar en los estudiantes el desarrollo de experiencias de lectura es esencial para su formación lectora. Además, el autor sostiene que la construcción de una experiencia personal de lectura “es la principal fuente de satisfacción para el lector” (p. 94). De esta forma, se evidencia la visión de la experiencia de lectura como una experiencia placentera.

3. Propuestas didácticas en torno a la lectura literaria

A continuación, se examinarán algunas propuestas didácticas generales provenientes de los paradigmas actuales para la enseñanza literaria, con el fin de abordar la lectura en el aula, correspondientes a la incorporación de talleres de lectura y los proyectos de trabajo. Dichas propuestas serán consideradas en la propuesta actual de secuencia didáctica.

Por un lado, Cresta, Frugoni y Labeur (2007) proponen la realización de un taller de lectura como estrategia para fortalecer el análisis, comprensión y discusión en torno a las obras y, sobre todo, socializarlas con los compañeros de clase y con el profesor. Los autores sostienen que la lectura es una práctica sociocultural y, por lo tanto, “hacer del comentario una circulación permanente de sentidos posibles a establecer a partir de los textos actualiza esa dimensión sociocultural” (p. 9). En este marco, lo anterior reafirma la importancia de la discusión dentro del

aula, puesto que el comentario del docente ya no oficia como una imposición de lo que es correcto “sino como forma de coordinar los acuerdos y desacuerdos entre los lectores y así convertirlos en problema de conocimiento” (p. 9). Por lo tanto, a partir de este enfoque la lectura de la literatura corresponde a una práctica a través de la cual se van construyendo los conocimientos, y esto puede desarrollarse aún más a través del desarrollo de un taller.

En este sentido, Rueda y Sánchez (2013) proponen una didáctica en la cual la literatura se observe como una práctica social dialógica. Los autores plantean que “la literatura no solo transparenta un contexto, sino que puede ser una forma de establecer nexos con otras subjetividades” (p. 33). De esta forma, los estudiantes podrán experimentar “vivencialmente la literatura” (p. 34), ya que construirán significados a partir de experiencias dentro del aula. Para eso, el docente deberá propiciar instancias de aprendizaje que permitan motivar a los estudiantes a vivir y experimentar la literatura junto con sus compañeros y pares, y no solo a aprenderla como contenido curricular.

Por su parte, para fortalecer en los estudiantes la competencia literaria, Margallo (2012, p. 142) propone incorporar los “proyectos de trabajo” dentro del aula, es decir, proyectos desarrollados a lo largo de varias sesiones a partir de las cuales se elabore un producto que promueva la adquisición de conocimientos literarios de parte de los alumnos. En primer lugar, dichos proyectos permiten que el estudiante se familiarice con diversas fuentes de información y de acceso a la literatura -páginas web literarias, bibliotecas, etc.-. En segundo lugar, da a los lectores en formación más oportunidades de “leer y escribir de forma interrelacionada y que exige la movilización de los aprendizajes literarios necesarios para dar sentido a las actividades de lectura y escritura” (p. 141). Por lo tanto, según la autora, estos proyectos contribuyen al fortalecimiento de la competencia literaria de los alumnos.

Dichas propuestas, junto con las propuestas explicitadas en el Estado del Arte, serán consideradas al momento de desarrollar la propuesta de secuencia didáctica del presente trabajo.

V. Caracterización de la Propuesta Didáctica

Para plantear la propuesta, es necesario recordar la problemática establecida al inicio del presente trabajo. Dicha problemática se sitúa en el programa de estudio de la asignatura del plan diferenciado Taller de Literatura (Mineduc, 2020). La Unidad I de la asignatura, denominada “Construir trayectorias de lectura”(p. 31), presenta algunos vacíos conceptuales, disciplinares y procedimentales tanto en el enfoque de la asignatura como en el desarrollo de la unidad. Esta problemática se desglosa en tres interrogantes: la definición de “trayectorias de lectura” (p. 22) como disyuntiva entre la libertad lectora y la incorporación del canon, la estructuración y planteamientos de los objetivos de aprendizaje, y el vacío en las actividades. Para lo anterior, es necesario recordar que la Unidad 1 se centra en los OA 1 y OA 5 (MINEDUC, 2020, p. 28):

- OA 1. Producir diversos géneros escritos y audiovisuales para desarrollar y comunicar sus interpretaciones de las obras leídas.
- OA 5. Construir trayectorias de lectura que surjan de sus propios intereses, gustos literarios e inquietudes, explicitando criterios de selección de obras y compartiendo dichas trayectorias con sus pares.

Como se estableció en apartados anteriores, estos objetivos no se consideran adecuados debido a que, por un lado, el Objetivo de Aprendizaje 1 se enfoca en la producción en una unidad que está centrada en lectura, y por otro lado, el Objetivo de Aprendizaje 5 choca con la definición propia del concepto “trayectorias de lectura”, ya que esta se define como un proceso que guía la formación lectora de los estudiantes y no como un producto que pueda realizarse en una unidad de aprendizaje.

A partir de las interrogantes mencionadas, se propone implementar una estrategia metodológica correspondiente a un club de lectura mediante el cual se aborde la lectura interpretativa de obras literarias que sean afines a los intereses de los estudiantes. Para lograrlo, esta secuencia estará evocada a promover las experiencias de lectura de los estudiantes en el aula y a la discusión constante entre los miembros del club. Por lo tanto, los alumnos serán capaces de discutir junto

con sus compañeros acerca de las temáticas que seleccionaron y las interpretaciones personales que le ha atribuido a las obras.

En esta secuencia, los estudiantes desarrollarán una recomendación literaria acerca de la obra seleccionada a través de formatos orales, visuales o audiovisuales, la cual podrá ser luego socializada para fomentar la diversidad de lecturas y opiniones dentro del aula. Finalmente, se elaborará un repertorio de lectura a través del cual se expondrá un listado de las obras abordadas dentro del club de lectura, distribuyéndolas en base a las que resulten más significativas para ellos, lo que facilitará la incorporación de dichas obras en sus trayectorias de lectura. Dicho repertorio podrá ser elaborado en uno de estos tres formatos: un calendario literario, a partir del cual seleccionen cuatro obras que les evoquen a las cuatro estaciones del año; un mapa literario, a través de cual realicen un “recorrido” de obras que, gradualmente, los dirijan a su obra “destino”; o una receta literaria, en la cual enumeren obras “ingredientes” que les permitan llegar finalmente a leer la obra final.

La propuesta desarrollada en el presente trabajo se basará en el enfoque sociocultural, ya que se propiciará que el estudiante sea partícipe de su propio aprendizaje y que, junto con los demás compañeros, se forme una “comunidad de lectura” (Cuesta, Frugoni, Labeur, 2007, p. 6) a partir de la cual discutan las obras, interpreten y analicen los textos y aporten a las lecturas de los otros. Para fomentar dicha participación, el papel de la docente solo será de moderadora, ya que debe fortalecerse el diálogo entre los alumnos.

Siguiendo con lo anterior, se incorporarán los aportes de Álvarez y Vejo (2017) correspondiente a los clubes de lectura, y de Margallo (2012) correspondiente a los proyectos de trabajo, detallados en apartados anteriores. La importancia del primero radica en que los clubes de lectura fortalecen la competencia literaria de los estudiantes, y los ayudan a expresar su emocionalidad de manera que no solo lean la obra literaria sino que la experimenten. En ese sentido, la propuesta presente pretende fomentar las experiencias de lectura en los estudiantes, por lo que se

considera que un club de lectura permitirá lograr esa meta. Además, la noción de club de lectura en esta propuesta se considerará en función de temáticas afines, es decir que cada club de lectura estará conformado por estudiantes que hayan leído obras literarias que puedan ser relacionadas en temas -y, si no es posible, se reunirán por géneros discursivos-. Por lo tanto, un club de lectura permitirá que los estudiantes discutan constantemente con compañeros que están leyendo algo relacionado a lo que leen ellos, lo que dará también sentido de unidad e identidad al club.

Por su parte, la segunda propuesta plantea la importancia de desarrollar trabajos por proyecto, ya que permite a los estudiantes adentrarse de manera más completa y profunda a las obras. Dicha metodología será implementada en esta propuesta comenzando con un proceso de lectura de la obra, luego de reflexión, la relación de la obra con otras manifestaciones artísticas, después el análisis y la interpretación literaria, más tarde la recomendación de las lecturas y, finalmente, la elaboración de un repertorio de lectura. Por lo tanto, se seguirá una progresión de actividades que abarquen habilidades simples que se vayan complejizando en el proyecto. Además, a lo largo de la secuencia se evaluarán pequeños trabajos de los estudiantes que servirán como aporte al trabajo final que deberán realizar, que es el repertorio.

En las primeras dos sesiones, los estudiantes deberán realizar una búsqueda de obras literarias basadas en temáticas afines a sus inquietudes e intereses, las cuales serán leídas y discutidas en clase, para fomentar la experiencia estética de lectura y la socialización de obras. Luego, deberán reflexionar en torno a lo que le producen la obras a ellos como lectores. Estas dos actividades permitirán que los lectores sean capaces de desarrollar experiencias de lectura junto con sus compañeros, proceso fomentado a partir de espacios de discusión en clase.

Posteriormente, como paso previo a interpretar, los alumnos deberán analizar intertextualmente las obras a partir de la relación con diversas manifestaciones artísticas del mundo. En estas sesiones -3 y 4-, los estudiantes podrán conectar su conocimiento literario con la lectura y

recepción de otros sistemas semióticos gracias a lo cual se dará la posibilidad de ampliar y proyectar su interés por la literatura hacia otras artes.

En las dos sesiones siguientes, los alumnos interpretarán dichas obras -a partir del análisis anterior efectuado- y compartirán dichas interpretaciones por medio de clubes de lectura. Dentro de estos clubes, los lectores deberán recomendar a sus compañeros las obras que escogieron, para lo cual deberán valerse de sus propias experiencias de lectura y de las interpretaciones críticas que desarrollaron.

Finalmente, para fomentar la construcción de trayectorias de lectura a lo largo de su vida, los estudiantes elaborarán un repertorio de lectura en el cual se consignen no solo sus obras de interés seleccionadas al inicio de la secuencia didáctica, sino que se les dará la oportunidad de incluir diversas obras literarias que fueron escogidas y presentadas anteriormente por sus compañeros. Por ello, es esencial que cada estudiante sea capaz de recomendar las obras literarias, ya que a través de estas recomendaciones sus compañeros determinarán si incluyen o no en su repertorio personal tales obras.

La secuencia propuesta en este trabajo permitirá que los estudiantes construyan trayectorias personales de lectura, ya que comprenderán que es un proceso que implica varios pasos, como los expuestos anteriormente. De este modo, se busca abordar y resolver la problemática detectada al interior del programa de estudio de la asignatura, ya que se abordan los tres vacíos mencionados:

1. En cuanto a la disyuntiva entre la libertad lectora y el canon que plantea la definición del concepto “trayectorias de lectura” en el currículum, esta se resuelve dejando que los estudiantes decidan no solo las temáticas que les interesan, sino también las obras que las abordan. De esta forma, no se les impone la obligación de leer obras canónicas como parte de su formación lectora, sino que se respeta el proceso de cada lector valorando sus elecciones personales.

2. En cuanto a la distribución y planteamiento de los objetivos, esta propuesta prescinde de objetivos de aprendizaje de escritura, como el OA 1, y le da énfasis a objetivos centrados en lectura, ya que el propósito de la Unidad 1, según el programa de estudio (MINEDUC, 2020), es construir trayectorias de lectura. Por lo tanto, se abordaron otros objetivos de aprendizaje presentes en las Bases Curriculares de Tercero y Cuarto Medio (2020), como los siguientes:

- OA 1, Tercero Medio: Formular interpretaciones surgidas de sus análisis literarios, considerando: Las relaciones intertextuales que se establecen con otras obras leídas y con otros referentes de la cultura y del arte.
- OA 8, Tercero Medio: Dialogar argumentativamente, evitando descalificaciones o prejuicios, para construir y ampliar ideas en torno a interpretaciones literarias y análisis crítico de textos.

Tales objetivos serán reformulados considerando las particularidades de esta propuesta, como es el caso de la conformación de clubes de lectura y la elaboración de recomendaciones y repertorios literarios, tal como se expondrá más adelante.

También será considerado un OA perteneciente a la propia asignatura Taller de Literatura:

- OA 3: Contribuir con sus comentarios, sugerencias, interpretaciones y críticas a los procesos de lectura colectiva y de escritura creativa de sus pares.

Dicho objetivo de aprendizaje será tomado en cuenta durante la secuencia en la medida en que los estudiantes aporten a la clase no solo con comentarios de las obras, sino cuando discutan con sus otros compañeros de los clubes de lectura sobre los análisis e interpretaciones literarias de las obras.

3. En cuanto a la relación entre los objetivos y las actividades, se propone en esta secuencia realizar visitas a biblioteca o CRA para que los estudiantes sean partícipes del proceso de búsqueda de obras literarias, conformen clubes de

lectura a través de los cuales socialicen sus interpretaciones en torno a las obras escogidas, tener la oportunidad de recomendar dichas obras y realizar un repertorio de lectura personal, a partir de lo cual iniciar la confección de sus propias trayectorias literarias. Bajo este marco, las actividades se plantean de tal forma que los estudiantes puedan adquirir herramientas para analizar e interpretar obras y compartidas con sus compañeros, lo que fomentará también el desarrollo de experiencias de lectura en el aula y permitirá cumplir con los objetivos propuestos.

De acuerdo a lo planteado, se proponen como objetivos los siguientes:

Objetivo general: Interpretar obras literarias atendiendo a la experiencia estética por medio del desarrollo de clubes de lectura que fortalezcan la construcción de trayectorias personales de lectura.

Objetivos específicos:

1. Analizar obras de literaturas del mundo conforme a temáticas, inquietudes e intereses personales por medio del desarrollo de clubes de lectura.
2. Evaluar obras literarias de su interés mediante la elaboración de recomendaciones literarias que fomenten la socialización de diversas lecturas en el aula.
3. Discutir sentidos en torno a las múltiples valoraciones de obras literarias y su relación con otras manifestaciones artísticas para conformar trayectorias personales de lectura.

Para alcanzar las metas anteriores, se desarrollarán siete sesiones de clases abordadas en el siguiente orden:

Objetivos por sesión

Sesión 1: Seleccionar y leer obras literarias en base a la búsqueda y determinación de temáticas de interés personal por medio de espacios de discusión en el aula y experiencias personales de lectura.

Sesión 2: Reflexionar en conjunto sobre los temas y formas de expresión presentes en las obras seleccionadas por medio de espacios de discusión en el aula a partir de experiencias personales de lectura.

Sesión 3: Relacionar los significados y formas de expresión presentes en obras literarias de interés personal con otras manifestaciones artísticas y sistemas semióticos, entre ellos, música, cine y fotografía.

Sesión 4: Analizar obras literarias de interés personal a partir de la experiencia de lectura y la relación con otras manifestaciones artísticas.

Sesión 5: Interpretar críticamente obras literarias de interés personal por medio de la discusión en clubes de lectura.

Sesión 6: Socializar y evaluar obras de interés personal mediante recomendaciones literarias que den cuenta de sus experiencias lectoras e interpretaciones críticas efectuadas en los clubes de lectura.

Sesión 7: Construir un repertorio de lectura personal que dé cuenta de sus elecciones e interpretaciones de obras de su interés en base a recomendaciones literarias y experiencias lectoras compartidas.

De esta forma, la propuesta de secuencia didáctica para desarrollar un proyecto de trabajo que contribuya a la formación de trayectorias de lectura será la siguiente:

Nivel	Tercero y Cuarto Medio (Taller de Literatura, Diferenciado)
Eje	Lectura
Unidad	1: Construir trayectorias de lectura
Objetivos de aprendizaje de la	OA 5. Construir trayectorias de lectura que surjan de sus propios intereses, gustos literarios e inquietudes,

Unidad/Aprendizajes esperados	explicitando criterios de selección de obras y compartiendo dichas trayectorias con sus pares.
--------------------------------------	--

Sesión 1

- **Duración:** 90 minutos.

- **Objetivo de la sesión:** Seleccionar y leer obras literarias en base a la búsqueda y determinación de temáticas de interés personal por medio de espacios de discusión en el aula y experiencias personales de lectura.

- **Contenidos**

Conceptuales: Trayectorias de lectura

Procedimentales: Visita a biblioteca o CRA, búsqueda de obras literarias según temáticas de interés, indagación.

Actitudinales: Orden durante la visita, disposición a participar en clase, respeto por las opiniones y la lectura de los compañeros.

- **Actividades**

Inicio (10 min): Primero, se saluda a los estudiantes y se proyecta el objetivo en la pizarra a través de una diapositiva. Luego, se les pregunta a los estudiantes sobre aspectos de la vida que les gustaría conocer más (actividades que quisieran practicar, panoramas que les atraigan, entre otros), cuyas respuestas serán anotadas en la pizarra. Posterior a las respuestas, la profesora consultará a los estudiantes qué temáticas se relacionan con esos elementos que los compañeros fueron nombrando. Esta actividad permitirá que los alumnos comiencen a ahondar en temas que les interesen, los cuales serán los que guíen su búsqueda de obras literarias.

Desarrollo (70 min): Después de la actividad de inicio, se expondrá la Unidad 1 y el plan de trabajo que se seguirá. Para eso, se presentará una diapositiva en la pizarra con la inscripción *trayectorias de lectura*, y se les preguntará a los estudiantes qué creen que es, ayudándolos con preguntas como “¿Qué es trayectoria?”, “En la asignatura de física, ¿qué

aprendieron sobre el desplazamiento? ¿Qué tendrá que ver eso con la trayectoria?” y “Si una trayectoria tiene que ver con movimiento y con una ruta, ¿qué sentido tendrá la palabra ‘literaria’ en el concepto? ¿De qué forma podemos marcar rutas a través de la literatura?”. A partir de las respuestas de los estudiantes, se desarrollará en conjunto una definición tentativa del concepto, para fomentar la socialización de ideas en grupo, luego de lo cual se presentará en otra diapositiva la definición propuesta por el programa de estudio de la asignatura, enfatizando en que será una selección de obras literarias de su interés. Se les explicará que, aunque el programa propone incorporar obras canónicas, en esta ocasión eso quedará a decisión del estudiante. Esto se realizará en 10 minutos.

Después, se dirigirá al curso a biblioteca o CRA para que, en base a sus intereses personales, cada uno pueda escoger obras literarias para trabajar durante la Unidad. Se les darán unos 35 min para que puedan buscar obras, determinar su relación con las temáticas que escogieron y ojearlas para llevarlas a sus hogares al finalizar la jornada. Mientras tanto, la docente monitoreará el proceso acercándose a los estudiantes para que comenten lo leído o compartan sus hallazgos de lectura.

Durante los 25 minutos restantes, se les pedirá que socialicen sus elecciones. Para eso, se acercarán todos en el espacio de biblioteca sentándose en un círculo, y cada uno comentará qué obra escogió, con qué tema se relaciona, si la había leído antes y de qué manera es significativa esa obra para él.

Cierre (10 min): Para hacer una primera aproximación al propósito de la Unidad, luego de que los estudiantes socialicen sus elecciones deberán explicar brevemente de qué manera creen que la obra que escogieron para sus trayectorias de lectura contribuiría a su formación como lectores. Esto servirá para determinar si los estudiantes comprendieron o no el concepto. Finalmente, se les solicitará a los estudiantes que lean las obras en sus hogares para que lleguen a discutir las en la sesión siguiente. Además, quienes lean las obras y no les agraden, tendrán la posibilidad de buscar otra obra, para así respetar el interés de los estudiantes.

- Recursos: PPT

https://docs.google.com/presentation/d/1P_oiMFcZ0PitP4Cb53HSLOCOER5wjYIY/edit#slide=id.g89f7e23fb3_0_6

- Evaluación

Formativa, a través de la actividad de cierre.

Sesión 2

- Duración: 90 minutos.

- Objetivo de la sesión: Reflexionar en conjunto sobre los temas y formas de expresión presentes en las obras seleccionadas por medio de espacios de discusión en el aula a partir de experiencias personales de lectura.

- Contenidos

Conceptuales: Trayectorias de lectura, reflexión literaria.

Procedimentales: Lectura silenciosa en clases, conversación.

Actitudinales: Respeto por la lectura de los demás, participar en la conversación.

- Actividades

Inicio (15 min): Luego de saludarlos y escribir el objetivo en la pizarra, se les recordará a los estudiantes lo que trabajaron la semana pasada presentando rápidamente el PPT. Después, se les solicitará que comenten qué significa para ellos reflexionar, y qué procedimiento siguen para reflexionar sobre los temas o problemáticas presentes en las obras literarias. Esta actividad permitirá determinar sus propias formas de abordar reflexivamente las obras que escogieron.

Desarrollo (65 min): Se expone en el PPT lo que implica la reflexión, junto con lo cual se presentan algunas preguntas que pueden orientar el proceso de reflexión de obras literarias, tales como: ¿Qué sentimientos te surgen al leer la obra? ¿Cómo crees que contribuiría la obra a tu propia trayectoria de lectura? ¿Qué temas del mundo están presentes en la obra? Luego, se les dará a los alumnos la instrucción de releer algún fragmento de la obra que les haya parecido significativo o que le haya llamado la

atención, para lo cual tendrán 15 minutos. A partir de la lectura, tendrán otros 15 minutos para reflexionar en torno al tema o a algún aspecto importante dentro del fragmento que leyeron. Para eso, pueden apoyarse anotando sus reflexiones en sus cuadernos y basándose en las preguntas orientadoras, las que se mantendrán proyectadas por el resto de la lectura. Durante ese tiempo, la docente irá por lo puestos escuchando los comentarios de los estudiantes y guiando el proceso.

Pasado el tiempo de lectura y reflexión individual, se les pedirá a los estudiantes que formen un círculo con sus sillas en la sala, para que en los 35 minutos restantes cada uno pueda comentar qué le pareció la obra que leyó, qué reflexionaron en torno a ella y de qué forma consideran que la obra es relevante para su formación como lectores. Para contribuir a la conversación, se expondrá en la pizarra una diapositiva con las preguntas mencionadas anteriormente, que los estudiantes responderán en la medida en que se necesiten para animar la discusión. También, se motivará a los compañeros a hacer preguntas sobre las obras de sus pares, para que todos puedan participar de la instancia.

Cierre (10 min): Finalmente, se consultará abiertamente a la clase sobre qué aspectos del acto de reflexionar se vieron reflejados en la discusión anterior. De esta forma, se fomentará que los estudiantes realicen un ejercicio metacognitivo de su propio proceso de reflexión y el de sus compañeros, autoevaluando y coevaluando en conjunto la actividad.

- Recursos: PPT

https://docs.google.com/presentation/d/1P_oiMFcZ0PitP4Cb53HSLOCOER5wjYIY/edit#slide=id.g89f7e23fb3_0_6

- Evaluación:

Diagnóstica, al preguntarles sobre lo que saben del acto de reflexionar.

Formativa, al preguntarles sobre la reflexión en la actividad de cierre.

Sesión 3

- Duración: 90 minutos.

- **Objetivo de la sesión:** Relacionar los significados y formas de expresión presentes en obras literarias de interés personal con otras manifestaciones artísticas y sistemas semióticos, entre ellos, música, cine y fotografía.

- **Contenidos**

Conceptuales: Trayectorias de lectura, arte.

Procedimentales: Conversación.

Actitudinales: Disposición a participar, respeto por los aportes de los compañeros.

- **Actividades**

Inicio (10 min): Luego de saludar y escribir el objetivo de la clase, se pegarán varias imágenes en la pizarra representando diversas prácticas, como el baile, la música, la arquitectura, la escultura, entre otros. Después, se les pedirá a los alumnos que comenten qué prácticas identifican, y luego se les preguntará qué entienden ellos por “arte” y si consideran que las prácticas que vieron pueden llamarse arte. De esta forma, se ahondará en el conocimiento previo de los estudiantes respecto al arte.

Desarrollo (75 min): Se define brevemente el significado de “arte” y se les mostrarán fichas con el nombre de cada práctica vista e imágenes de algunos lugares o actividades en donde se puede apreciar dicha práctica, lo cual se realizará en los primeros 15 minutos. Luego, se les solicitará a cada uno que, en base a lo que se conversó de cada manifestación artística, escojan una que crean que se relacione con la obra que escogieron -si no hay ninguna dentro de las que se nombraron, los mismos estudiantes pueden pensar en otras manifestaciones-. Dicha relación la realizarán de acuerdo a cualquier aspecto de la obra que pueda relacionarse con una manifestación artística: por ejemplo, a lugares descritos en la obra que suelen ser utilizados para practicarla, a temáticas abordadas en la obra que aludan a ese arte, etc. Para eso, tendrán 30 minutos para apuntar en sus cuadernos esas relaciones, a través de un cuadro comparativo, un esquema o cualquier artefacto que consideren que puede servirles para plasmar la relación en papel. Para apoyar el proceso, la docente irá dando ideas sobre qué elemento pueden realizar para plasmar esas relaciones. Una vez que determinen la relación, deberán contarle a sus

compañeros por qué decidieron relacionar la obra con la manifestación artística que eligieron, qué similitudes o diferencias encontraron y cómo observan esa relación dentro de la misma obra. Para realizar esa actividad, el curso se sentará en círculos, y se motivará a los compañeros a realizar preguntas a quienes exponen. Para ello, tendrán otros 30 minutos.

Cierre (5 min): Como ticket de salida, se les narra brevemente a los estudiantes la trama de una novela escogida por la profesora, y se les solicita que, contestando a mano alzada, relacionen la obra con alguna de las prácticas artísticas vistas anteriormente, argumentando sus respuestas. De esta forma, se comprobará si saben o no relacionar una obra con otras manifestaciones artísticas diferentes a la literatura.

- Recursos:

Imágenes y fichas

<https://drive.google.com/file/d/1BcMwJZI-IEHpgIgCTtPQRmfKM3f0QdEb/view?usp=sharing>

- Evaluación:

Diagnóstica, al preguntarle acerca del arte.

Formativa, a través del ticket de salida.

Sesión 4

- Duración: 90 minutos.

- Objetivo de la sesión: Analizar obras literarias de interés personal a partir de la experiencia de lectura y la relación con otras manifestaciones artísticas.

- Contenidos

Conceptuales: Trayectoria de lectura, arte, análisis literario.

Procedimentales: Lectura, análisis, socialización,

Actitudinales: Respeto por los aportes de los compañeros, buena disposición para hacer las actividades.

- Actividades

Inicio (15 min): Se saluda a los estudiantes y se les dirige a una sala con computadores para que se sienten en parejas con un compañero que haya escogido una obra de temática similar. Luego de escribir el objetivo de la sesión, se les facilita a cada pareja un documento que deberán descargar y subir a Drive, correspondiente a una guía de trabajo donde se presenta el poema *Hotel de las nostalgias*, de Óscar Hahn. Después de leerlo, se les solicitará que escriban en la misma guía qué figura retórica reconocen en los últimos cuatro versos, qué significa y cómo se relaciona dicha figura con el resto del poema. Finalmente, la docente pasará por los computadores y leerá en voz alta algunas respuestas al azar desde los mismos computadores de cada pareja, para conversar brevemente sobre aquello entre todos. Esto permitirá hacer un primer acercamiento a la capacidad de análisis de los estudiantes y recuperar el conocimiento previo sobre algunas características de los textos literarios. Además, ayudará a los estudiantes a trabajar juntos.

Desarrollo (65 min): Se les explica a los alumnos que dicha actividad fue un análisis literario, ya que esto implica estudiar objetivamente un texto separándolo en partes y, a partir de dicha descomposición, esclarecer la relación entre esas partes. Luego, se les solicita que releen un fragmento de la obra que escogieron y realicen un análisis de la obra considerando elementos externos como su contexto histórico y de producción, y elementos internos como personajes, narradores, figuras retóricas y otros componentes de las obras dependiendo de cada género. Para eso, investigarán en Internet la información que no conocen y la irán anotando en la misma guía que se les facilitó. Todas estas instrucciones se realizarán en 10 minutos. A partir de aquello, deberán analizar cómo se observan dichos elementos en la obra y cómo se relacionan con la manifestación artística que escogieron en la sesión anterior. Para orientar la tarea, se incluirán algunas preguntas dentro de la guía que los ayuden a determinar de mejor manera la relación entre los elementos literarios encontrados y la obra misma, por ejemplo: ¿Por qué se utilizan dichas figuras retóricas en la obra que escogiste? ¿Qué importancia tiene ese narrador o hablante lírico en particular? ¿Qué relación existe entre el antagonista y el protagonista en la obra que estás leyendo? ¿Cómo se relaciona la manifestación artística con estos

elementos de la obra? ¿Qué te evoca el tema de la obra? ¿Qué conclusiones podrías sacar de la obra a partir de todo lo que investigaste? De esta forma, los estudiantes podrán analizar de manera más profunda la obra, para lo cual tendrán 35 minutos. Durante todo el proceso, las parejas podrán compartir sus propias lecturas y análisis de las obras. Finalmente, reflexionarán en conjunto sobre sus experiencias de lectura compartidas y las relaciones o diferencias que pudieron encontrar de sus obras a partir del análisis. De ese modo, analizarán las obras de acuerdo a sus propias experiencias de lectura.

Cierre (10 min): Se solicitará abiertamente a los estudiantes que compartan con el curso qué aspectos del análisis literario les parecieron difíciles de realizar y cuáles no y, junto con esto, deberán evaluar su propio desempeño en la actividad. Ambos aspectos deberán realizarse en la pauta que aparecerá al final del documento de Drive, el cual deberán enviar al correo de la docente. De esta forma, los estudiantes podrán realizar un primer proceso metacognitivo de autoevaluación de sus aprendizajes y tener conciencia de si realmente lograron el objetivo o no. Dicha autoevaluación corresponderá al 5% de la nota final.

- **Recursos:** Guía de trabajo y escala de apreciación:

<https://docs.google.com/document/d/19EfSoVI1hkIyDwsinAZXwrxNXCxSpI2XpVBeOhyRGBE/edit?usp=sharing>

- **Evaluación:**

Sumativa, con la autoevaluación de la escala de apreciación.

Sesión 5

- **Duración:** 90 minutos

- **Objetivo de la sesión:** Interpretar críticamente obras literarias de interés personal por medio de la discusión en clubes de lectura.

- **Contenidos**

Conceptuales: Trayectorias de lectura, interpretación literaria, hipótesis de lectura.

Procedimentales: Discusión en clubes de lectura, elaboración de una hipótesis de lectura.

Actitudinales: Buena disposición, respeto por las interpretaciones de los estudiantes.

- Actividades

Inicio (10 min): Luego de saludar a los alumnos y escribir el objetivo en la pizarra, se les pedirá a las parejas de la sesión anterior que se agrupen con otras parejas, también dependiendo de las temáticas de las cuales tratan las obras que escogieron (por ejemplo, un grupo de todos los que están leyendo obras sobre feminismo, o sobre la vida en el campo, o que aborden prácticas deportivas o artísticas, etc.). Si las temáticas fueran muy diferentes, se reunirán dependiendo de los géneros discursivos que escogieron. A estos grupos se les llamará clubes de lectura, por sus temáticas/o géneros afines. Luego, como actividad inicial, se les pedirá que escriban en sus cuadernos el microcuento “El dinosaurio”, dictado por la docente. A partir de dicho microcuento, cada club deberá en conjunto otorgarle un significado al texto, ya sea según lo que les produzca a ellos como lectores como lo que creen que intentaba contar el autor. De esta forma, discutirán en sus clubes para llegar a un acuerdo sobre una posible interpretación del microcuento. Finalmente, un compañero de cada grupo comentará el acuerdo al que llegaron.

Desarrollo (75 min): Se les pide a los estudiantes que, en su club, comente cada uno el análisis que realizó la sesión anterior de la obra que escogió. Luego de que cada estudiante comente su análisis al club, los demás miembros deberán dar observaciones sobre el análisis y formular preguntas al compañero que permitan que este reelabore y/o enriquezca lo que hizo anteriormente. A partir de los aportes del club y de su análisis previo, cada estudiante deberá realizar una pequeña hipótesis de lectura que dé cuenta de sus interpretaciones propias de la obra y de sus experiencias personales de lectura. Esta hipótesis, cuya definición y explicación será recordada por la docente en base a los contenidos de años anteriores, la desarrollarán en un texto de tres párrafos a una plana que deberán entregarla a la profesora como parte de una evaluación por proceso. Durante el desarrollo de su hipótesis, será expuesta en la pizarra una pequeña rúbrica de

evaluación que los estudiantes visualizarán a medida que realicen el texto. Finalmente, deberán socializar brevemente su hipótesis de lectura con el resto del club, enfatizando en el impacto que ha tenido la obra en su propia vida como lector. Por lo tanto, cada club tendrá 30 min para discutir sobre las obras de sus miembros, 30 min para que cada miembro realice su propia hipótesis (individualmente) y 15 min para que socialicen sus interpretaciones dentro de su club. Finalmente, le entregarán el escrito a la docente, y su evaluación corresponderá al 20% de la nota final del proyecto.

Cierre (5 min): Para finalizar la sesión, se le preguntará a algunos estudiantes qué desafíos tuvieron que enfrentar al momento de realizar sus hipótesis de lectura, y cómo lograron sobrellevarlos. De esta forma, la reflexión metacognitiva no solo abordará las dificultades que encontraron para desarrollar su proceso de interpretación, sino también las estrategias que utilizaron para poder llevar a cabo la actividad. Por último, se les pide que para la próxima sesión traigan lo que necesiten para grabar, escribir o dibujar su presentación en la que realizarán la recomendación de sus lecturas.

- **Recursos:** Rúbrica de evaluación de la hipótesis de lectura:

https://docs.google.com/document/d/1x5xip2fQExBgl6v323Sjvn5L_dOKWRUAXBIWgBEnGj0/edit?usp=sharing

- **Evaluación:** Sumativa, a través de la rúbrica.

Formativa, con las preguntas del cierre.

Sesión 6

- **Duración:** 90 minutos

- **Objetivo de la sesión:** Socializar y evaluar obras de interés personal mediante recomendaciones literarias que den cuenta de sus experiencias lectoras e interpretaciones críticas efectuadas en los clubes de lectura.

- **Contenidos**

Conceptuales: Trayectoria de lectura, recomendación literaria

Procedimentales: Discusión, diseño de material.

Actitudinales: Buen comportamiento y mesura con el uso de los recursos externos del colegio (patio, zonas comunes, etc.), buena disposición a trabajar, respeto por el trabajo de los compañeros.

- Actividades

Inicio (5 min): Se saluda a los estudiantes y se escribe el objetivo en la pizarra. Después, se les pide que piensen alguna experiencia de disfrute que quisieran recomendar (panoramas, hobbies, artes, etc.). Junto con eso, deberán indicar qué elementos consideran para realizar esa recomendación. De esta forma, se indagará en los criterios que utilizan al momento de recomendar algo.

Desarrollo (75 min): Los estudiantes deberán reunirse nuevamente en sus clubes de lectura. Se proyectan algunos ejemplos de recomendaciones de libros, bandas, eventos, entre otros, en diversos formatos (booktubers, tráilers, pósters, etc.) a través de un video, para que los estudiantes conozcan en qué tipos de recomendaciones se pueden basar, lo cual se hará en 10 minutos. Luego, cada uno deberá adaptar uno de esos formatos a lo literario y diseñar su recomendación de la obra que escogieron, y para eso tendrán la posibilidad de salir al patio a grabarse, preparar afiches en cartulinas grandes, elaborar pósters en Canva, entre otros, para lo cual tendrán 35 min, en los cuales la docente irá respondiendo dudas y monitoreando avances. Para elaborar su recomendación, deberán considerar tanto el análisis como la interpretación que realizaron en las sesiones anteriores. Además, cada miembro del club de lectura supervisará el trabajo del otro, o sea, monitoreará el proceso, hará preguntas, corregirá faltas que detecte, etc., y se les entregará a cada uno la rúbrica con la que se les evaluará la actividad de la sesión. En los 30 min restantes, cada estudiante expondrá brevemente su recomendación a la clase con la intención de convencer a su audiencia de leerla. Mientras tanto, cada club deberá revisar esa misma rúbrica y cada miembro co-evaluará las recomendaciones de los demás miembros de su club que vayan saliendo adelante, escribiendo los puntajes en sus cuadernos, para luego entregarles dicha hoja de cuaderno a la docente. Las

co-evaluaciones corresponderán al 5% de la nota final del proyecto, y la evaluación de la docente corresponderá al 25%.

Cierre (10 min): Los estudiantes verán la rúbrica expuesta en la pizarra y se les pedirá a un miembro de cada club que comente qué cree que se cumplió o no se cumplió en las recomendaciones de sus clubes, y miembros de otros clubes deberán comentar si están de acuerdo o no. Así, se observará cómo los estudiantes discuten en conjunto y co-evalúan sus trabajos. Finalmente, se les solicitará para la sesión siguiente que traigan lo necesario para crear sus repertorios de lectura (cartulinas, lápices, etc.), los cuales podrán tener diversos formatos.

- **Recursos:** Video:

https://drive.google.com/file/d/1-29AYzhnDy9gQBK3yv25btNT955Spv_q/view?usp=sharing

Rúbrica de evaluación:

https://docs.google.com/document/d/15WCO_xMmP3-NNHVX-jt3oev6CZ2bihpOzOj0Vu9wW/DU/edit?usp=sharing

- **Evaluación:** Sumativa, a través de la co-evaluación.

Sumativa, a través de la evaluación de la recomendación.

Sesión 7

- **Duración:** 90 minutos

- **Objetivo de la sesión:** Construir un repertorio de lectura personal que dé cuenta de las elecciones e interpretaciones de obras de su interés en base a recomendaciones literarias y experiencias lectoras compartidas.

- **Contenidos**

Conceptuales: Trayectorias de lectura.

Procedimentales: Discusión, elaboración de repertorios, autoevaluación.

Actitudinales: Disposición a trabajar en sus repertorios, creatividad, respeto por los trabajos de los compañeros.

- **Actividades**

Inicio (10 min): Se le solicita a cada estudiante que comente de manera breve la obra que recomendó la clase pasada y qué elemento literario fue el más importante que utilizó en su recomendación (la trama, el contexto de producción, las figuras retóricas empleadas etc.). De esta forma, se activará el conocimiento que los alumnos adquirieron durante la sesión anterior sobre cada obra que expusieron sus compañeros.

Desarrollo (70 min): Los alumnos se reunirán con sus clubes de lectura. Luego, cada miembro, en base a las recomendaciones de sus compañeros de asignatura, deberá realizar un repertorio personal de lectura en el que plasmarán las obras que más les interesaron y que eventualmente, después de leerlas, podrían formar parte de sus trayectorias de lectura. Además, tendrán la posibilidad de incluir alguna obra que hayan leído anteriormente y que sea significativa para ellos. Para eso, tendrán la opción de realizar sus repertorios en los siguientes formatos, los cuales serán ejemplificados en 5 minutos a través de artefactos elaborados por la docente:

- a) Un mapa literario que el lector pueda “recorrer”, atravesando una serie de obras literarias que lo lleven a diversos lugares para, finalmente, llegar a su destino, o sea, a una obra u obras que considere significativas de la selección.
- b) Un calendario literario, a través del cual el lector escoja cuatro obras literarias que puedan representar qué significan para ellos o cómo viven las cuatro estaciones del año. De esta forma, escogerán obras que se relacionen con las estaciones o que le recuerden a ellas.
- c) Una receta literaria, que constará de varios “ingredientes”, o sea, obras literarias, con las cuales elaborarían una obra significativa de la selección.

Tendrán 40 minutos para elaborar sus repertorios, los cuales deberán ser diseñados y realizados con cartulinas u otros materiales dependiendo del repertorio (el mapa en un block o cartulina grande para que se aprecien los nombres de cada “lugar”; un calendario colgante o uno de escritorio, en el caso del calendario literario; y una receta literaria diseñada en Canva para ser proyectada en la pizarra, entre otros formatos). Mientras tanto, los otros miembros de sus clubes de lectura podrán comentar sus repertorios y

hacer sugerencias para que estos puedan ser modificados. Durante todo el proceso de elaboración del repertorio estará proyectada en la pizarra la rúbrica de evaluación de este trabajo final, y la profesora irá por los puestos monitoreando los avances. Además, los estudiantes podrán solicitarle a sus otros compañeros que les recuerden aspectos sobre sus obras literarias para enriquecer su repertorio, y de esta forma también fortalecer la comunicación entre ellos. Finalmente, en los 25 minutos restantes los alumnos presentarán brevemente al resto del curso sus repertorios, y sus compañeros observarán haciendo preguntas y comentando, para hacer más dinámica la discusión. La evaluación del repertorio corresponderá al 40% de la nota final del proyecto.

Cierre (10 min): Se le hará entrega a cada estudiante de una pauta de evaluación para que autoevalúen su participación y desempeño en la actividad y en la asignatura en general hasta ahora, la cual corresponderá al 5% de la nota final. Simultáneamente, se les pedirá a algunos que comenten cómo creen que evolucionó su identidad como lectores desde que comenzó el proyecto hasta que hicieron en repertorio. De este modo, la actividad será más significativa para ellos puesto que reflexionarán sobre los avances de su propio proceso de formación lectora.

- **Recursos:** Ejemplares de repertorios:

https://drive.google.com/drive/folders/1IS2RukJg3U_IgmIyNcaKICrEF29ZUvMb?usp=sharing

Pauta de autoevaluación y rúbrica de evaluación de repertorio:

https://docs.google.com/document/d/1wsHYD-kJspMJfgV_Kah5ApEmfP_g2E1guf4Bdj32VxI/edit?usp=sharing

- **Evaluación:** Sumativa, a través de la autoevaluación.

Sumativa, a través de la evaluación de sus repertorios de lectura.

VI. Reflexiones finales

La propuesta didáctica desarrollada en el presente trabajo plantea soluciones pertinentes a la problemática detectada en la Unidad 1 del Taller de Literatura (Mineduc, 2020). En primer lugar, la tensión entre la facultad de los estudiantes de decidir libremente su selección de obras y la necesidad que establece el currículum de incluir obras canónicas es resuelta respetando los gustos e intereses de los estudiantes. En este sentido, no se imponen obras que la docente considere apropiadas por calidad o lugar dentro de la tradición cultural literaria, sino que se permite a los alumnos fortalecer sus habilidades de interpretación de obras literarias seleccionando obras que se basen en sus propias afinidades. De esta forma, se enfatiza el disfrute de las obras a partir del desarrollo de la experiencia personal de lectura en los estudiantes.

En segundo lugar, el planteamiento de objetivos permite que los alumnos desarrollen de manera progresiva sus habilidades literarias. Además, los objetivos se basan principalmente en el eje de lectura propuesto por las Bases Curriculares (Mineduc, 2020), por lo que son coherentes con el objetivo general de la propuesta basado en interpretar obras literarias a partir de experiencias de lectura.

En tercer lugar, los objetivos son coherentes con las actividades, ya que plantean metas alcanzables clase a clase, y no suponen una meta que se desarrollaría de mejor manera a lo largo de la vida. En este caso, no se incluyó el OA 5 de la asignatura sobre construir trayectorias literarias, puesto que se considera que la construcción de trayectorias de lectura corresponde a un proceso que delinea la formación de los lectores y, por lo tanto, no podría desarrollarse en una sesión de clase o, incluso, en una unidad. Por esa razón, en esta propuesta se decidió abordar diferentes estrategias metodológicas que permitieran al estudiante desarrollar su proceso de formación lectora y así posteriormente construir sus propias trayectorias de lectura a lo largo de su vida.

Sin embargo, existen algunas actividades que podrían modificarse dependiendo del contexto en el que se pretenda desarrollar esta propuesta. Por ejemplo, en la Sesión 4 los estudiantes deben ir a la sala de computación, lo que deberá ser modificado en el caso de encontrarse en cierto colegios rurales o vulnerables. Además, debe considerarse que la asignatura está destinada a estudiantes de Tercero y Cuarto Medio. Al ser de distintos niveles y, por lo tanto, distintos cursos, puede resultar desafiante la labor de fomentar el diálogo a través de los clubes de lectura, ya que en su mayoría no tendrán una relación previa y les será difícil trabajar con otros compañeros. También, es probable que las actividades de diálogo de algunas sesiones deban extenderse a más sesiones dependiendo de la cantidad de estudiantes, puesto que en un salón de 15 alumnos será mucho más eficaz la discusión en un tiempo acotado que en un salón de 30. Pese a lo anterior, se considera que la presente secuencia didáctica es coherente y cumple con los objetivos propuestos.

Para finalizar este trabajo, es importante destacar la labor que tendrá el docente al momento de implementar esta secuencia. Debe dejarse a un lado la idea de que el profesor es el poseedor de la verdad y que solo debe corregir las faltas de los estudiantes y aplaudir sus aciertos. A partir del enfoque sociocultural, que es el enfoque desde el cual se basa esta propuesta, el profesor es un mediador entre las experiencias de lectura de los estudiantes y el diálogo con el curso, es decir, no decide las obras que leerán ni determina los análisis e interpretaciones de los alumnos, sino que será un facilitador de instancias para compartir dichas experiencias lectoras. Por lo tanto, el docente debe enfocarse no en guiar las lecturas del curso, sino en fortalecer las experiencias de lectura que permitan adquirir prácticas de lectura placenteras y, junto con eso, fomentar la discusión y la socialización de dichas experiencias entre los compañeros. De esa manera, los estudiantes aprenderán a reflexionar metacognitivamente sobre su formación lectora y la de sus pares, siendo así monitores de su propio proceso de aprendizaje.

VII. Referencias bibliográficas

Aguilar, M. (2013). Canon literario escolar y enseñanza de la literatura en la educación media: Un análisis crítico de los programas de enseñanza secundaria en El Salvador. *Revista Electrónica Educare*, 17(3), 173-198.

Álvarez, C. y Vejo, R. (2017). Mejora de la competencia literaria con un club de lectura escolar. *Biblios*, 68, 110-122.

Bordons, G. & Díaz-Plaja, A. (2005). *Enseñar literatura en secundaria*. Graó: Barcelona.

Cerrillos, P. (Sin fecha). *Educación literaria y canon escolar de lecturas*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Gobierno de España. Recuperado de https://leer.es/recursos/investigar/detalle/-/asset_publisher/3fAFCQK7mwkO/content/educacion-literaria-y-canon-escolar-pedro-cerrillo.

Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. *Lectura y Vida*, 22(4), 1-19.

Cuesta, C., Frugoni, S. y Labeur, P. (2007). *Cuaderno de trabajo para los docentes. Prácticas de lectura y escritura. Entre la escuela media y los estudios superiores*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Cruz, M. (2013). *Lectura literaria en secundaria: la mediación de los docentes en la concreción de los repertorios lectores*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Herrera, D. (2018). Investigación acción para 8° básico: Lectura interpretativa en textos literarios mediante el uso de estrategias de lectura. Trabajo de Titulación para optar al Grado de Licenciado en Educación y al Título de Profesor de Castellano y Comunicación. Facultad de Filosofía y Educación, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

Lomas, C. (2014). La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje. Barcelona: Octaedro.

Mansilla, S. (2003). *La enseñanza de la literatura como práctica de liberación*. Santiago: Cuarto Propio.

Margallo, A. (2007). Utilització dels textos literaris per a la integració i l'aprenentatge lingüístic de l'alumnat nouvingut. Recuperado de <https://ekaresur.cl/profesores-que-leen-lectores-que-ensenan-apuntes-de-una-jornada-exitosa/>.

Margallo, A. (2012). La educación literaria en los proyectos de trabajo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 139-156.

Mendoza, A. (2003). *Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria*. Madrid: Pearson Educación.

Ministerio de Educación. (2015). *Bases Curriculares 7° y 2° Medio*. Santiago de Chile: MINEDUC.

Ministerio de Educación. (2020). *Bases Curriculares de 3° y 4° Medio*. Santiago de Chile: MINEDUC.

Ministerio de Educación. (2020). *Taller de Literatura*. Programa de Estudio. Santiago de Chile: MINEDUC.

Padilla, C. (2015). Aproximaciones teóricas en torno al debate de la literatura en la escuela. *Revista Sophia*, 11(2), 115-127.

Privat, J. (2001). Socio-lógicas de la didáctica de la lectura. *Revista de Didáctica de la lengua y la literatura* (I): 1. Buenos Aires: El Hacedor.

Reis, C. (1985). *Fundamentos y técnicas del análisis literario*. Madrid: Gredos.

Rueda, J. y Sánchez, J. (2013). Educación literaria: hacia una didáctica. *Foro Educativo*, 21, p. 31-49.

Sanjuan, M. (2011). De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia. *Ocnos*, 7, 85-99.

Sepúlveda, F. (2016). Estrategias para el desarrollo de la comprensión inferencial e interpretativa desde un enfoque de educación literaria: Propuesta didáctica para 2° año Medio. Trabajo de Titulación para optar al Grado de Licenciado en Educación y al Título de Profesor de Castellano

y Comunicación. Facultad de Filosofía y Educación, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

Zohar, E. (1990). *Teoría de los Polisistemas. Poetics Today*, 11, 9-26.