



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE ARTES Y LETRAS
PROGRAMA DE MAGÍSTER EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA MATERNA

**LA COMPETENCIA LECTO-LITERARIA Y EL PROCESAMIENTO
METACOGNITIVO DEL INTERTEXTO LECTOR: DE LA DIDÁCTICA AL AULA**

ESTUDIO MONOGRÁFICO PARA OPTAR AL
GRADO DE MAGÍSTER EN DIDÁCTICA DE LA
LENGUA MATERNA

AUTORA : Prof. Joselita Arriagada Muñoz
PROFESORA GUÍA : Mg. Tilma Cornejo Fontecilla

CHILLÁN, 2014

ÍNDICE

PRIMERA PARTE

I.	Título	5
II.	Resumen.....	5
III.	Introducción	
	3.1. Planteamiento del tema.....	7
	3.2. Formulación del problema.....	7
	3.3. Objetivos y motivaciones del estudio	
	3.3.1. Objetivo general.....	9
	3.3.2. Objetivos específicos.....	9
	3.3.3. Motivaciones del estudio.....	10
	3.4. Definición breve de una hipótesis general.....	11
	3.5. Metodología de trabajo.....	11
	3.6. Escueta referencia a las distintas partes del Estudio.....	13
IV.	Delimitación del problema	
	4.1. Antecedentes.....	14
	4.2. Justificación.....	19
V.	Contextualización del problema	
	5.1. Contexto didáctico.....	21
	5.2. Contexto pedagógico	25
	5.3. Contexto disciplinar.....	31

SEGUNDA PARTE

DESARROLLO DEL ESTUDIO MONOGRÁFICO

1.	El problema didáctico.....	37
2.	La competencia comunicativa y la competencia cultural en la Didáctica de la Lengua Materna.....	38
3.	Competencia lectora.....	45
3.1.	Procesos cognitivos y factores de la lectura.....	45
3.2.	Modelos de comprensión lectora: El modelo interactivo.....	50
3.3.	Un vacío en la teoría de los modelos de lectura.....	54
3.4.	Las estrategias de lectura: metacognición y metacompreensión...	57
3.4.1.	Estrategia.....	57
3.4.2.	Estrategias y lectura.....	58

3.4.3. Estrategias cognitivas.....	59
3.4.4. Metacognición y metacompreensión.....	63
3.4.5. Estrategias metacognitivas.....	65
3.4.6. Estrategias motivacionales o afectivas.....	67
3.4.7. Puntos de encuentros: el sentido y el lector implicado.....	68
4. Competencia literaria y competencia lectora: la competencia lecto-literaria.....	69
5. El intertexto lector.....	71
6. Educación literaria y formación del lector.....	76
6.1. Problemáticas en la dimensión “enseñanza de la literatura”.....	76
6.2. Necesidad de una educación literaria centrada en la formación Del lector.....	80
6.2.1. Perfil del lector competente vs. Perfil del lector en formación: Un riesgo didáctico?.....	83
6.3. ¿Cuáles son los efectos que debe traer la formación literaria? A modo de síntesis.....	84
7. Canon formativo: ¿construcción y aplicación posible?.....	86
7.1. Del canon literario al canon formativo.....	87
7.2. Tensiones en la Literatura Infantil y Juvenil y el canon.....	90
7.3. Una nueva propuesta: canon didáctico.....	93
8. Propuesta de un modelo innovador para mejorar el procesamiento metacognitivo del intertexto lector como una estrategia clave en la formación de la competencia lecto-literaria.....	95
8.1. Fundamentación del modelo.....	95
8.2. Supuestos del modelo.....	96
8.3. Misión del modelo.....	98
8.4. Objetivos del modelo.....	98
8.5. Tareas prioritarias para implementar el modelo.....	99
8.6. El modelo y su gestión en el centro educativo.....	100
8.7. Esquema sintético del Modelo de estrategia del procesamiento metacognitivo del intertexto lector para el fortalecimiento de la competencia lecto-literaria.....	101
8.8. Etapas del procesamiento metacognitivo del intertexto lector desde la didáctica de la literatura.....	103

TERCERA PARTE

1. Conclusiones.....	109
2. Bibliografía.....	116

PRIMERA PARTE

I. TÍTULO

La competencia lecto-literaria y el procesamiento metacognitivo del intertexto lector: De la didáctica al aula

II. RESUMEN

El presente Estudio Monográfico centra su atención en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de la literatura, por cuanto su abordaje, dada su naturaleza estética y cultural, es complejo, sobre todo, si se piensa en la formación de los estudiantes hacia una lectura literaria. De este modo, se convierte en un desafío de aprendizaje para los incipientes lectores y un reto didáctico para los profesores. Asimismo, el foco de interés de este trabajo es afrontar este desafío al presentar y reflexionar de qué manera, mediante el tratamiento didáctico del procesamiento metacognitivo del intertexto lector, se puede desarrollar la competencia lecto-literaria en los estudiantes de Primer Año Medio. Y cómo la didáctica de la lengua materna puede proporcionar los procedimientos tendientes a planificar el control de su enseñanza y aprendizaje.

Este interés de la investigación surge en el contexto del debate nacional actual sobre el mejoramiento de la calidad de la educación. Especialmente, en una de las problemáticas más acuciantes del sistema escolar debido a los bajos resultados de comprensión lectora de los estudiantes, unido a un factor clave como el inadecuado tratamiento didáctico de la lectura y, en especial, de la lectura literaria.

Por lo tanto, el desafío está centrado en cómo enseñar a comprender textos literarios desde las actuales corrientes de la didáctica y del procesamiento del discurso. En este contexto, uno de los constructos epistemológicos que hoy están

innovando el campo de la intervención didáctica de la literatura es el concepto de intertexto lector, cuyas posibilidades de aprendizaje facilitarían un acercamiento y desarrollo hacia la competencia lecto-literaria, en el seno de la educación literaria, con el fin de lograr un aprendizaje significativo en esta área.

Finalmente, se plantea una propuesta de un modelo innovador para mejorar el procesamiento metacognitivo del intertexto lector como una estrategia clave en la formación de la competencia lecto-literaria desde la didáctica de la literatura.

III. INTRODUCCIÓN

3.1. Planteamiento del tema

La competencia fundacional para el aprendizaje es la lectura, pues a través de ella el estudiante mediatiza la adquisición del conocimiento, permitiendo su interacción con el entorno y consigo mismo. Por tanto, el objetivo central de los docentes de Lengua y Literatura consiste en cómo generar condiciones pedagógicas y didácticas necesarias para que todos los alumnos desarrollen la competencia lectora que les faculte lograr saberes trascendentes, situándolos en el mundo de la cultura.

En este contexto hay que abordar la enseñanza de lectura literaria que, por su propia naturaleza signica, estética y cultural, hace más complejo el proceso lector y, en consecuencia, su formación, constituyéndose en un desafío de aprendizaje para los incipientes lectores y un reto didáctico-pedagógico para los profesores. De esta manera, el foco de interés de este trabajo es afrontar este desafío analizando de qué manera mediante el tratamiento didáctico del procesamiento metacognitivo del intertexto lector se pueden generar las condiciones para el desarrollo de la competencia lecto-literaria en los estudiantes de Primer Año Medio. Y, por su parte, reflexionar acerca de cómo la didáctica de la lengua materna puede brindar los mecanismos adecuados para proyectar el control de su aprendizaje.

3.2. Formulación del problema

Este estudio se origina en una reflexión mayor de cómo generar los procesos y estrategias necesarios para el mejoramiento de la calidad de la educación. Específicamente, de una de las problemáticas más preocupantes e existentes en el sistema escolar como son los bajos índices de desempeño en

comprensión lectora de los estudiantes vinculados con el inadecuado tratamiento didáctico de la lectura y, específicamente, de la lectura literaria.

Si bien se han implementado campañas y proyectos para el mejoramiento del proceso lector, los resultados obtenidos en pruebas nacionales e internacionales indican que falta persistir en cambios sustantivos. Más aún, si la comprensión lectora es un proceso cognitivo complejo donde intervienen variados factores, entre ellos, los distintos tipos de textos o géneros discursivos presentes y sus correspondientes disciplinas desde donde se cultivan. Una de ellas es el ámbito de la literatura, cuya dificultad de lectura radica en su condición de ser al mismo tiempo un objeto lingüístico, artístico y social, lo que aumenta exponencialmente su dificultad, pues demanda un conocimiento más complejo de parte del lector-estudiante.

Por lo tanto, el desafío está centrado en cómo enseñar a comprender textos literarios desde las actuales corrientes de la didáctica y del procesamiento del discurso. En este contexto, uno de los constructos epistemológicos que hoy están innovando el campo de la intervención didáctica de la literatura es el concepto de intertexto lector, cuyas posibilidades de aprendizaje facilitarían un acercamiento y desarrollo de la competencia lecto-literaria, en el seno de la educación literaria, con el fin de lograr un aprendizaje significativo de la literatura.

Pregunta de estudio

¿Es posible generar una reflexión crítica y propositiva, desde la didáctica de la lengua materna, en torno a la influencia clave del procesamiento metacognitivo del intertexto lector en el desarrollo de la competencia lecto-literaria de los estudiantes de Primer Año Medio?

3.3 Objetivos y motivaciones del estudio

3.3.1 Objetivo general

Reflexionar crítica y propositivamente, desde la didáctica de la lengua materna, acerca de la incidencia del procesamiento metacognitivo del intertexto lector en el desarrollo de la competencia lecto-literaria de los estudiantes en formación de Primer Año Medio.

3.3.2 Objetivos específicos

- a) Contrastar los enfoques pedagógicos y disciplinarios implicados en el aprendizaje de la lengua materna, específicamente, del discurso literario con énfasis en el intertexto lector como componente estratégico de la competencia lecto-literaria.
- b) Discutir críticamente sobre las implicancias del tratamiento didáctico del procesamiento metacognitivo en el desarrollo de la competencia lecto-literaria en alumnos y alumnas.
- c) Proponer un modelo didáctico orientado hacia la metacompreensión lecto-literaria con énfasis en la activación del intertexto lector.

3.3.3. Motivaciones del estudio

Hoy constituye una gran necesidad que los estudiantes adquieran sistemáticamente la competencia lectora, sobre todo, si se proyectan como ciudadanos que se desempeñarán como personas libres, en un contexto democrático, con una visión amplia y pluralista, competentes interculturalmente.

En consecuencia, es a partir de estos desafíos formativos que les es necesario leer todo tipo de discurso, pero, fundamentalmente, el discurso literario, porque en él se cifran y se sintetiza el mundo, la ideología, el arte, por tanto, se requiere de un lector activo, avezado, comprometido, en suma, un lector competente.

Sin embargo, en esta materia, existe un abismo entre esta postura teórica y el estado de la cuestión en el aula. Es común percibir el desasosiego entre los profesores, cuando se menciona que los estudiantes no leen literatura, porque dicen que: “no la entienden”, “es aburrida”, “no les deja nada”, “no se vincula con ellos”, “con sus necesidades e intereses”, “con su cultura”... cuando debería ser todo lo contrario; decir que es sugerente, identificadora, contestataria, provocadora, irónica. Los ingredientes necesarios para generar el goce estético del texto literario propio de un discurso social-cultural, fructivo y de divertimento. Esta bifurcación entre el deber ser del discurso literario en el aula y la realidad misma está dada porque la enseñanza, más precisamente su (des)formación ha desvirtuado su sentido y trascendencia.

En este sentido, el sistema educativo ha incurrido en tres errores fundamentales que explican la realidad actual. El primero, es suponer que si un estudiante sabe leer (decodificar), esto le asegura la comprensión literaria. Nada más alejado de la realidad, la lectura literaria exige una competencia específica, circunscrita por cierto en la competencia lectora, pero que, sin duda, la trasciende y la enmarca dentro de la competencia cultural. El segundo supuesto erróneo, desestimar su rasgo de competencia, por tanto, moldeable socialmente a través de su formación, sistemática en la escuela. Tercero, y en convergencia con lo anterior, una visión reduccionista de la enseñanza de la literatura, que la limita a su rol de modelo lingüístico gramatical que se fundamenta en un enfoque anquilosado de la enseñanza de la literatura.

Desde esta realidad nace la motivación de generar una reflexión académica desde la Didáctica de Enseñanza de Lengua Materna y la Didáctica de la Literatura

que permita generar las condiciones adecuadas y pertinentes para que todos los estudiantes logren aprendizajes significativos en la comprensión lectora de textos literarios, acorde no solo con las nuevas orientaciones curriculares sino, sobre todo, con los contextos en los cuales se desenvuelve el estudiante. Situando la labor del docente como un mediador activo, estratégico que es capaz de generar un contrato e intervención didáctica innovador que fortalezca la competencia literaria en el marco de una formación cultural.

3.4. Definición breve de una hipótesis general

El adecuado y pertinente tratamiento didáctico del procesamiento metacognitivo del intertexto lector puede constituir un factor clave en el desarrollo de la competencia lecto-literaria de los alumnos y alumnas de Primer Año Medio.

3.5. Metodología de trabajo

Para cumplir con los objetivos presentados en este Estudio Monográfico, se ha considerado el planteamiento de un tema junto con su respectiva problemática, a partir de una necesidad detectada en el sistema escolar, específicamente, en el aula. Para generar una reflexión crítica y la propuesta de un modelo se realiza una indagación de carácter bibliográfica, en distintos soportes, seleccionando aquellas fuentes más autorizadas (clásicas y actuales) que se vinculan con las temáticas abordadas: Didáctica de la Lengua Materna, instrumentos curriculares, competencias comunicativas, comprensión lectora, metacognición, competencia literaria, intertexto lector (Antonio Mendoza Fillola; Teresa Colomer, John Flavell; Marianne Peronard; Nina Crespo; Isabel Solé; W. Iser; Jauss; Umberto Eco; Luis Sánchez Corral; Pilar Núñez; Ministerio de Educación, entre otros). Este proceso implica realizar fichas de lectura, comparar fuentes y generar un posicionamiento propio ante las fuentes y la hipótesis de trabajo.

Este proceso ha considerado las siguientes fases:

- a) Fase exploratoria: se inicia con la búsqueda y selección de las fuentes pertinentes al estudio, considerando como criterios para su consideración el aporte fundacional o clásico (por ejemplo, a Flavell como teórico clave acerca de la metacognición) y la actualidad bibliográfica.
- b) Fase analítica y crítica: constituye el corazón del Estudio al reflexionar críticamente acerca del valor teórico de las fuentes y su vinculación con el planteamiento generado, demostrado mediante la explicación, el análisis, la ejemplificación, la comparación y la síntesis.
- c) Fase propositiva: en esta etapa se genera una propuesta teórica acerca de un factible modelo para la metacompreensión literaria.
- d) Fase conclusiva: se finaliza con las respectivas conclusiones a la luz de los objetivos e hipótesis generados junto con la correspondiente indicación de la bibliografía citada.

3.6. Escueta referencia a las distintas partes del Estudio

El presente Estudio Monográfico comprende tres grandes bloques. El primero de ellos se ajusta estrictamente a la estructura organizativa: Título, Resumen, Introducción, Delimitación del problema y Contextualización del problema. El segundo contiene el Desarrollo del Estudio, el cual contiene los ocho grandes temas: El problema didáctico, la competencia comunicativa y cultural en la Didáctica de la Lengua Materna, la competencia lectora y sus estrategias cognitivas y metacognitivas, la competencia lecto-literaria, el intertexto lector y la formación del lector, del canon formativo al canon didáctico y la propuesta de un modelo para el procesamiento metacognitivo del intertexto lector. El tercer y último bloque involucra las conclusiones y la bibliografía.

IV. DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA

4.1. Antecedentes

Entre los antecedentes más recientes se puede evidenciar la existencia de deficientes niveles de comprensión lectora en los estudiantes de Enseñanza Básica y Media, según los resultados obtenidos en las aplicaciones de las pruebas estandarizadas nacionales e internacionales. Chile, en el ámbito internacional, participa en evaluaciones como PISA que evalúa Lectura, Matemática y Ciencias en alumnos de 15 años (2° Medio principalmente), en cuya aplicación 2009 en Lectura, nuestro país obtuvo un promedio de 449, 40 puntos, superior que la aplicación de año 2000, pero que, sin embargo, lo ubican por debajo del promedio de la OCDE quedando relegado al lugar 44 de 65 países miembros (Montt, 2010).

En investigaciones regionales como el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo, SERCE, desarrollado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE), dependiente de la UNESCO durante el período 2002 -2008, cuyo propósito es evaluar Lenguaje y Matemáticas en alumnos de 3° Básico, 4° Básico y 6° Básico que pertenecen a las escuelas de América Latina y el Caribe, señalan que en Chile solo el 17,8 % de los estudiantes de tercer año alcanza el nivel más alto en lectura, es decir, localizan en medio de un texto breve, información que debe ser distinguida de otra, identifican palabras de un solo significado, reconocen reformulaciones simples de frases y redundancias entre los códigos gráfico y verbal, localizan información separándola de otra cercana, interpretan reformulaciones que sintetizan datos, hacen inferencias complejas, discriminan el significado de palabras que tienen varios significados, basándose en el sentido del texto, integran y generalizan información distribuida en un párrafo, reponen información no explícita, prosiguen el texto ubicando información nueva y comprenden traducciones entre los códigos

numérico, verbal y gráfico. El estudio arrojó que de un total de 16 países más el estado mexicano de Nuevo León, que participaron en el SERCE 2006, cuatro países lograron un porcentaje superior a Chile. Cuba con un 44% de lectores avanzados, el estado mexicano de Nuevo León con un 18,4% de logro, Costa Rica con un 18,2. En el mismo estudio aplicado a los estudiantes de sexto grado estableció que un 29,4% de los estudiantes chilenos logra el nivel más avanzado de comprensión lectora pudiéndose contrastar con los resultados de Cuba que se acercan al 50% de logro, Costa Rica con un 34,6%, Uruguay 29,4% y el estado mexicano de Nuevo León con un 28,3% (Valdés, 2008).

Los datos a nivel nacional del SIMCE 2012, en Segundo Medio, evidencian que en la prueba de Lenguaje se mantiene el mismo resultado de 259 puntos en comparación con el año anterior. Asimismo, al cotejar los resultados por dependencia se establece que los establecimientos municipales alcanzan 244 puntos y los particulares subvencionados obtienen 262 puntos, manteniendo ambos los mismos resultados que en la medición anterior y que los particulares pagados, obtienen una diferencia positiva de 41 puntos porcentuales al lograr 303 puntos, aún cuando este resultado es seis puntos menos que en el SIMCE anterior (Mineduc, 2013).

Al analizar los datos detalladamente, se puede establecer que existe un estancamiento en los resultados a pesar de los esfuerzos institucionales y gubernamentales por mejorar. Por cuanto, al promediar los resultados de los establecimientos municipales y particulares subvencionados estos obtienen 253 puntos, dato significativo al reflexionar que en ellos se concentra la gran mayoría de los estudiantes chilenos. La realidad se hace más compleja al comparar el promedio de los dos grupos anteriores con los resultados obtenido por los establecimientos pagados donde existe una diferencia de 48 puntos, lo que amplía la brecha considerablemente.

Si se consideran los resultados según el grupo socio-económico, las diferencias se hacen mucho más significativas al obtener el Grupo Bajo 230 puntos, el Medio Bajo 248 puntos, el Medio 278, el Medio Alto 292 y el Alto 304. Es importante incorporar en este análisis los resultados obtenidos por lo 10 Liceos Bicentenarios que existen a lo largo del país que obtuvieron un promedio de 314,9 puntos y que desafían la ley de gravedad socioeconómica al dar un salto significativo al superar los resultados de los establecimientos particulares pagados.

En consecuencia, los resultados de evaluaciones internacionales como nacionales obtenidos demuestran que la mayoría de los alumnos y alumnas que han sido evaluados, presenta dificultades para comprender e interpretar lo que lee. Esta situación, que por su relevancia educativa, proyección social y profesional, obliga imperiosamente a abordar estratégicamente este desafío mediante la intervención didáctica en el aula, creando espacios de acción, reflexión e investigación, en el marco una práctica pedagógica sustentada en el paradigma constructivista; favoreciendo el logro de aprendizajes significativos al centrar el quehacer didáctico en el plano del dominio de los procesos cognitivos y metacognitivos inmersos en la comprensión lectora por parte de los estudiantes. En suma, les permitirán desarrollar una competencia lectora con lectores inteligentes.

Vinculante a la realidad antes descrita, son los resultados obtenidos en un estudio de la CERLAC-UNESCO (Pérez y Rodríguez, 2012) donde se revela que Chile es el país donde menos se lee voluntariamente. Esta investigación que midió los hábitos de lectura en seis países de Latinoamérica, muestra que tras los argentinos (70%), los chilenos son los que más libros leen en la región con un 51% y con un promedio de 5,4 libros al año.

Aunque estas cifras parecieran positivas, hay una gran dificultad: a diferencia de los argentinos no leemos por gusto, sino por obligación, principalmente, por razones académicas y laborales. Así lo evidencia el informe que muestra cómo mientras en Argentina y Brasil un 70% y 47% de las personas

lee como una forma de recrearse, en Chile, esa cifra apenas llega al 7%. Estos datos son muy congruentes y reafirman que en la escuela no se forma el hábito lector (como acción libre), menos aún existe una formación literaria que potencie la competencia lecto-literaria centrada en la lectura recreativa y que se proyecte más allá de los años de escolaridad.

Al hacer un análisis retrospectivo de la realidad educativa en el ámbito de la formación literaria es necesario agregar otro antecedente nuclear que está relacionado con un reciente estudio titulado “Controlar’ las lecturas literarias: Un estudio de casos sobre la evaluación en el Plan de Lectura Complementaria de Educación Básica” (Munita y Pérez, 2013). En este se revela que las prácticas docentes estudiadas, en torno al tratamiento didáctico del discurso literario, “no se refleja la adopción de una perspectiva que propugne el encuentro y diálogo entre el lector y las obras literarias, ni que apunte a desarrollar la capacidad interpretativa del lector” (188).

Lo anterior reafirma que existen debilidades en cuanto al enfoque de la literatura, su tratamiento didáctico, y por extensión su evaluación. Además establece, que “No se contempla en ese diagnóstico (prueba formativa) a los estudiantes como sujetos capaces de autorregular y controlar metacognitivamente sus aprendizajes (...)” (190). Esta última afirmación es vital, pues sitúa a la hipótesis de estudio de la presente investigación como un aspecto medular en la formación de competencia lecto-literaria señalado que existe una deficiencia en cuanto a la formación del procesamiento metacognitivo del estudiante.

En este contexto, la Didáctica de la Lengua Materna, como disciplina científica, junto con otras disciplinas que ayudan a conformarla como la pedagogía, la lingüística, la psicología y la teoría literaria, aporta supuestos teóricos y orientaciones técnicas que permiten diseñar propuestas didácticas y estrategias para abordar pedagógicamente la comprensión lectora en el aula, incrementado así el nivel de logros.

Como es sabido, dos grandes perspectivas han orientado la enseñanza de la literatura; la primera de corte historicista o tradicional donde su interés se centra en enseñar sobre literatura, siendo el eje del quehacer pedagógico la aplicación de los conocimientos de la teoría literaria o de la lingüística al texto literario. En este enfoque se carece de un tratamiento didáctico que oriente su objetivo hacia la formación de lectores literarios competentes, donde el acto de lectura, los procesos cognitivos y metacognitivos sean el núcleo de la intervención didáctica.

Es así como durante muchos años se ha relacionado la enseñanza de la literatura con el estudio de las diferentes corrientes literarias y artísticas en que se circunscribe la obra, el análisis sobre el metalenguaje utilizado, la revisión de la crítica literaria, incluso, la vida del autor, lo que ha ido en desmedro de la actividad lectora propiamente tal y de la percepción de los estudiantes de este tipo de discurso. Agrava la situación antes mencionada, no solo el que su enseñanza esté fijada en la obra, en el autor y su contexto, sino también el tipo de evaluaciones utilizadas que afianzan la noción de lectura como un producto y no como una experiencia donde la interioridad del receptor desempeñe un papel preponderante, haciendo más marcada la dificultad para llegar al nivel interpretativo de texto literario y al goce de esta experiencia estética.

En el marco anterior, producto de un cambio de paradigma educativo que propicia el constructivismo como también los aportes de la teoría de la recepción y la pragmática, nace un nuevo enfoque de la enseñanza de la literatura, en que el interés está puesto en los procesos cognitivos que desarrolla un individuo a la hora de leer, comprender e interpretar una obra. Se entiende así la literatura como un sistema de comunicación cultural complejo donde el lector debe desarrollar un verdadero proceso de interacción con el texto literario a partir de las huellas textuales que guiarán su lectura, pero también de los conocimientos previos que este lector tenga de la más diversa índole y que le permitirán reconocer, evocar y asociar saberes, produciéndose con ello no solo la comprensión a nivel textual,

sino una interpretación de la obra. Es decir, sopesar a la obra dentro del devenir de su propio género por similitud o contraste, evaluar y otorgar sentido dentro del sistema literario o cultural y en el ámbito personal.

4.2. Justificación del problema

El desarrollo de este estudio implica abordar la didáctica de la literatura a partir de su desafío actual: el aprendizaje de la competencia lecto-literaria. Es decir, cómo se puede a través del procesamiento metacognitivo del intertexto lector favorecer la lectura literaria significativa, interactiva, constructiva y frutiva de los estudiantes.

La noción de intertexto lector, es decir, conocimientos del lector vinculados con otras obras literarias que haya leído o escuchado (hipotextos), conocimientos discursivos, conocimientos metaliterarios, estrategias de lecturas, experiencia de lectura, enciclopedia cultural, entre otras, es un concepto clave en el seno de la didáctica de la literatura que posee innegables posibilidades de lograr una mejoramiento sustantivo en el desarrollo de la competencia literaria, basado en los aportes de la teoría literaria, pero que hoy se ha revitalizado con los supuestos epistemológicos del modelo interactivo de lectura y de la teoría de la recepción. Esta concepción enfatiza que el lector es quien construye el significado de la obra, mediante sus conocimientos y la interacción que establece con la obra leída a partir de los objetivos de lectura, los conocimientos previos (literarios, metaliterarios y su enciclopedia cultural), sus experiencias de lectura (estrategias de lectura y procesos metacognitivos), que permiten establecer un “diálogo” con la obra literaria implicando cognitiva, metacognitiva y afectivamente al lector a través de la formulación de predicciones, inferencias que le permiten otorgar un sentido a la obra, una interpretación, y, al mismo tiempo, una valoración dentro de su propio repertorio de lecturas o canon personal.

En este marco, se propone generar una reflexión crítica acerca del tratamiento didáctico de la literatura con la vinculación de dos factores claves en el desarrollo de la competencia lecto-literaria: **la metacognición y el intertexto lector**. Los estudiantes saben leer, pero no procesar adecuadamente un discurso de signo artístico como lo es la literatura. Es, por lo tanto, urgente reorientar el trabajo en el aula, considerando los actuales enfoques didácticos de la lectura mediante metodologías y estrategias centradas en la formación de un lector competente que, sin duda, tiene sus particularidades e intereses, pero también el desafío es articular con los esperado por el sistema escolar.

Por su parte, se debe aprovechar los soportes teóricos y empíricos acerca del rol que puede jugar la metacognición en la formación de un lector. No solo es el empleo de las estrategias cognitivas las que permiten adentrarse a la lectura sino también las estrategias metacognitivas, unidas a las experiencias y conocimientos previos acerca de la lectura dados por el intertexto lector. Este debe activarse en todo momento, puesto que es un rasgo destacado de la literatura. Entonces, una arista es saber en qué consisten estas variables de la lectura y por otra, en saber aplicar estos insumos al aula.

Para Colomer (2011), la literatura ofrece unas cualidades formativas (estéticas, cognitivas, afectivas, lingüísticas, etc.) que permiten afirmar que el objetivo de la educación literaria es, en primer lugar, la de contribuir a la formación de la persona, formación indisolublemente ligada a la construcción de la sociabilidad y realizada a través de la confrontación con textos que explicitan la forma en que las generaciones anteriores y las contemporáneas han abordado y abordan la valoración de la actividad humana.

La sociedad actual reclama, sin duda, sujetos reflexivos, participativos y críticos. Así, la literatura no es un objeto en sí misma, sino un vehículo que mediante un tratamiento especial del lenguaje debería favorecer a sus lectores,

incorporándolos a mundos virtuales personales y sociales que enriquezcan su experiencia de vida e integrarlos a un bagaje cultural que les brinde auténticas posibilidades de comprender el mundo y proyectarse en él.

V. CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA

5.1. Contexto didáctico

La Didáctica de la Lengua Materna (o Didáctica de la Lengua y la Literatura DLL), como área de conocimiento científico e independiente, ha construido su corpus epistemológico a partir de los aportes de disciplinas vinculadas como la Lingüística, la Literatura, la Sociología, la Psicología y la Pedagogía. Para Mendoza (2003) constituye un área de conocimiento nueva, esencialmente interdisciplinaria, de intersección, en la que prima el interés por los procesos (comunicativos, cognitivos, de desarrollo, de adecuación), porque “el objetivo primordial de la DLL es la intervención: formar hablantes competentes y lectores eficaces, buenos redactores, individuos plenamente desarrollados y capaces de relacionarse con los demás” (11). La DLL debe centrarse en la comunicación oral, la competencia escrita, la competencia literaria. Desdobra su perspectiva específica en los ámbitos de la intervención en la práctica de aula, de la formación del profesorado y de la investigación/teórica, descriptiva y/o experimental).

Además, atiende a las correspondencias entre el análisis del discurso y el análisis didáctico, para construir un discurso reflexivo sobre la enseñanza y el aprendizaje. Constituyéndose en un discurso sistemático sobre las prácticas de la educación sobre la lengua materna y la literatura. Esta disciplina sigue directrices del constructivismo y desplazando el enfoque normativo/gramatical del centro de aprendizaje, para orientarse en las funciones, saberes y estrategias comunicativas que garantizan la formación lingüística del alumno requerida para intervenir con

eficacia en las diversas situaciones de comunicación, es decir, en un enfoque comunicativo.

Por su parte, y en el ámbito de nuestro estudio, se plantea, según Mendoza (2003), la búsqueda de enfoques didácticos y de alternativas metodológicas para el tratamiento didáctico de la literatura, como un complejo reto para la innovación en la didáctica de la literatura, centrado en la combinación de aspectos de la lingüística textual, teoría de la recepción y de la intertextualidad, pragmática y semiótica literarias.

En otra perspectiva similar por delimitar la Didáctica de la Lengua Materna como disciplina, están las orientaciones de Camps y Ruiz (2011), quienes definen el objeto de estudio del sistema didáctico. En este contexto, la Didáctica de la lengua constituye un campo de conocimiento que tiene como objetivo el complejo proceso de enseñar y aprender lengua, con el fin de mejorar las prácticas docentes y adecuarlas a las situaciones cambiantes en que esta actividad se desarrolla. Es decir, establece los vínculos necesarios entre el docente, alumnado y la lengua.

El interés de la didáctica de la lengua es saber “de qué forma las actividades de enseñanza y aprendizaje permiten a los aprendices construir su conocimiento lingüístico-comunicativo, entendido como la capacidad de llevar a cabo actividades lingüístico-comunicativas significativas” (Camps y Ruiz, 2011:24). En esta formulación se ponen en relación dos tipos de actividades: la de enseñar y aprender y las actividades discursivas relacionadas con la diversidad de contextos en los que los alumnos, el ciudadano, debe participar. Asimismo, nos enfrenta – dice Camps y Ruiz (2011)- a la especificidad de la didáctica de la lengua frente a otras didácticas: el lenguaje es, a su vez, objeto e instrumento de enseñanza y aprendizaje.

En consecuencia, la Didáctica de la Lengua Materna ha planteado como objetivo fundamental el mejoramiento de las capacidades expresivas y

comprensivas de la persona. Si se considera como punto de partida este axioma la comprensión lecto-literaria se concibe desde una perspectiva funcional para así abordarla desde el ámbito educativo; es decir, sitúa su área de trabajo en los procesos y estrategias que permiten a un individuo adquirir la competencia lecto-literaria, a partir de la interacción activa en diversidad de obras literarias. Leer literatura se aprende leyendo, pues en ellas está inscrita un propio código de enseñanza, pero que, sin duda, necesita una mediación por parte del profesor de literatura que permita al alumno descubrirlo, vincularlo con sus conocimientos previos, objetivos de lectura, contexto cultural y social, para lograr, de esta forma, hacer más significativa esta actividad.

En este sentido, Mendoza Fillola (2010) señala que la labor docente será la de ser mediadores en este proceso complejo de comunicación literaria, donde lo esencial de la acción pedagógica es formar lectores autónomos por sobre transmitir conocimientos historicistas y/o teóricos. El objetivo central es la educación en y para la literatura, que se concreta en la preparación para saber participar con efectividad en el proceso de recepción y de actualización del discurso literario, es decir, tener una competencia lecto-literaria.

En el contexto anterior, con el objetivo de dar más organicidad y sistematicidad a la labor científica de la Didáctica de la Lengua Materna, se establecen áreas o campos de investigación donde es posible destacar: la investigación centrada en la metodología; la investigación centrada en procesos; investigación centrada en contextos; y, por último, la investigación centrada en contenidos (Mendoza 2003). De este modo, el presente Estudio aborda la comprensión lectora de textos literarios desde la Didáctica de la Lengua Materna, y se centra en los procesos, es decir, en los aspectos socio-cognitivos y metacognitivos involucrados en la comprensión, considerando que la formación lingüística es condicionante para el desarrollo intelectual del sujeto (Mendoza, 2006) y que la lectura se funcionaliza a partir de un conjunto de saberes, habilidades en el plano conceptual, procedimental y actitudinal, enmarcadas en el

plano personal, social y cultural. Al respecto, es fundamental el diseño de estrategias para la comprensión, susceptibles de ser aprendidas y aplicadas por estudiantes en su propia comprensión lectora; por tanto, el estudio analiza y reflexiona acerca de la importancia clave que tiene la optimización de los procedimientos cognitivos y metacognitivos involucrados en la lectura literaria, considerando específicamente el constructo epistemológico de intertexto lector y lo funcionaliza a partir de la creación de un modelo de comprensión lectoliteraria que permita a los educandos adquirir y potenciar una competencia lectoliteraria dentro del nuevo paradigma de la educación literaria.

De esta forma, se tiene como propósito final aplicar el axioma del enfoque comunicativo que *hablar se aprende hablando* que llevado al campo de la educación literaria, se puede afirmar que *se aprende a leer literatura leyendo literatura*. Bajo esta sencilla premisa se funda la competencia literaria entendida como la capacidad del lector por interactuar con el texto literario, a partir de la condicionante sociocultural, que permite el reconocimiento de marcas o indicios literarios de un texto; de las propias claves del texto inscritas en el lector implícito, fundada en el conocimiento del código literario y las relaciones de intertextualidad; los conocimientos metaliterarios que posea y la experiencia de recepción del lector que, en su conjunto, posibilitan la construcción del sentido de la obra leída.

A partir de lo señalado anteriormente, se destaca que la competencia literaria es el resultado de variados actos de lectura. En consecuencia, leer implica comprender, interpretar y valorar el texto leído, siendo la interpretación el resultado más complejo del acto de lectura, dado que esta contempla comprender, integrar y establecer las relaciones semióticas entre los componentes del discurso literario, en síntesis, realizar una acción hermenéutica. De aquí la importancia de los procesos de recepción y de asimilación de la experiencia literaria en el contexto escolar.

5.2. Contexto pedagógico

Existe la convicción de que los avances en el área de la educación chilena, no han sido significativos. De esta forma se constata la débil relación existente entre currículum y la sociedad en la que hoy vivimos, específicamente, la sociedad de información –y no del conocimiento- en la que nuestros jóvenes viven, ha generado el fracaso de la educación y la pérdida de los objetivos en esta materia. De esta problemática, se obtiene como resultado, una cantidad incalculable de estudiantes, que con menos oportunidades para acceder a una mejor educación, frustran sus sueños personales y profesionales. Por eso, señalar que la importancia de un currículo contextualizado que tome en cuenta intereses, aspiraciones y realidades concretas, basándose en las distintas realidades de los estudiantes que vinculen estratégicamente las competencias que son necesarias adquirir en el mundo de hoy, debe ser un progreso trascendental para lograr educación de calidad. Esto ha llevado, entonces, una serie de propuestas curriculares y pedagógicas que se dirigen a esa dirección. En este contexto, se analizan las dos últimas.

Una de ellas ha sido la propuesta de un *Ajuste Curricular en Lenguaje y Comunicación* en 2009 (Mineduc 2009), que surge a partir de la necesidad de precisar los sentidos e intenciones que se presentaron en el Marco Curricular de 1998 y sus Programas de Asignaturas, que, en algunos de sus aspectos, como, por ejemplo, la presencia de los ejes, parecieron difusos y dispersos. Este Ajuste Curricular establece como objetivo desarrollar competencias comunicativas que permitan el desarrollo integral de los alumnos. Por tanto, considera al lenguaje como la base de todas las áreas del saber y una herramienta fundamental de comunicación e integración en la sociedad actual, que propicia el pensamiento crítico y reflexivo, la capacidad creativa y el diálogo de los estudiantes.

A partir del enfoque comunicativo, el aprendizaje de la lengua materna se centra en el dominio de los usos comunicativos y de la selección de contenidos de tipo nacional y funcional desde una perspectiva pragmática y sociolingüística. El nuevo escenario educativo propuesto, tiene como objetivo, entonces, formar hablantes competentes, capaces de interactuar con otros, de adecuarse a diversos contextos y situaciones de comunicación, de regular los discursos y de negociar sus sentidos (Lomas, Osoro, 1993; Cassany, Luna, Sanz, 1995; Hymes, 1971).

Para lograr estas finalidades, el Subsector de Lenguaje y Comunicación se organiza en torno desarrollo de tres ejes *Lectura, Escritura y Comunicación Oral* destinados a favorecer la adquisición de conocimientos, técnicas y estrategias que permite a los alumnos y alumnas alcanzar las competencias necesarias para desempeñarse como eficientes receptores y productores de variados tipos de discurso y textos, en diferentes situaciones de comunicación. En esta propuesta, dejaron de aparecer como ejes, los Medios Masivos de Comunicación y la Literatura, con el propósito de relevar que el principio fundamental del área es el desarrollo de las competencias comunicativas y no la enseñanza solo de contenidos mediáticos y literarios. Sin embargo, eso no significó que estos dos ejes desaparecieran; por el contrario, debían ser integrados.

En efecto, el *Ajuste Curricular* respecto a la Literatura establece que no sea tratada de manera descontextualizada y que se evite un uso utilitario, al punto de ponerla exclusivamente al servicio de la enseñanza de las letras o conjuntos silábicos (como ocurre usualmente en primer ciclo de educación básica), ni de las teorías literarias o del estudio de los tipos de discurso (como se observa en la Enseñanza Media). La literatura, como configuración verbal y, por tanto, cultural, cargada de sentido, tiene su espacio propio. Está presente a lo largo de todo el currículum integrada en los objetivos fundamentales, que han puesto especial cuidado en la noción del disfrute y goce estético de la obra literaria; de ello se desprende que la lectura de estas obras se presenta como un modo de estimular en los estudiantes el interés, el gusto por ellas, su formación como lectores activos

y críticos, capaces de formarse una opinión, comprender y proponer nuevos sentidos, y apreciar el valor y significación de la literatura.

En síntesis, se incentiva una lectura relacionada con la experiencia personal del que lee y debidamente contextualizada desde una perspectiva histórica, social y cultural. Se intenta lograr, además, una lectura más rica, que progrese a través de los años de escolaridad incorporando paulatinamente elementos intratextuales, intertextuales y extratextuales que contribuyan a la construcción del sentido de lo leído. “No se trata de enfocarla como mera entretención, y menos como obligación escolar que asedia a estudiantes y profesores, sino sobre todo como posibilidad de enriquecimiento del mundo personal. La literatura ofrece amplitud de mundos, diversidad de experiencias y concepciones de realidad que permiten fortalecer la mirada de quien lee. Finalmente, es un vehículo o soporte de los propósitos formativos del sector, en cuanto desarrollo del pensamiento de los alumnos y alumnas y, por ende, de habilidades de comprensión que les servirán dentro y fuera del ámbito escolar” (Ministerio de Educación, 2009).

Sin duda, que el Ajuste Curricular de 2009 constituye un primer paso en la serie de innovaciones curriculares y pedagógicas que desde hace algún tiempo han comenzado a implementarse. Así, en los años siguientes, han aparecido las *Bases Curriculares de Lenguaje y Comunicación para la Educación Básica de 1° a 6° Año*, y recientemente (diciembre de 2013), las *Bases Curriculares de Lengua y Literatura para 7° y 8°- 1° y 2° Medio*. Lo primero que llama la atención es el cambio de denominación. Claro está que los primeros cambios en Lenguaje y Comunicación para toda la educación escolar (Ajuste) se hicieron porque no se lograba impregnar el enfoque comunicativo centrado en el aprendizaje y desarrollo de las competencias comunicativas. Pero, ahora, se inquiere, ¿este cambio obedece a un nuevo de enfoque o innovaciones que deben ser consideradas? ¿No había quedado suficientemente nítido que la Literatura ya no era un eje explicitado como tal?

La respuesta está dada en estas nuevas *Bases Curriculares* (7° a 2°) donde no se retorna a un enfoque centrado en los contenidos, sino que se agrega explícitamente un nuevo enfoque: *el enfoque cultural*, previsto en el *Ajuste Curricular 2009*. Por tanto, en este contexto, se revitaliza la Literatura, en su importancia formadora tanto en el ámbito comunicativo como cultural. Este enfoque parte de la concepción que el lenguaje desempeña un papel fundamental en la comunicación, la vida social, el pensamiento y la creación artística e intelectual de las personas. “La construcción y transmisión de las culturas, el establecimiento y mantención de las relaciones e instituciones humanas, y la formación de identidades individuales y colectivas no serían posibles sin la comunicación verbal. Lo que somos y el mundo en que existimos están, en importante medida, fundados en el lenguaje” (Mineduc, 2013:2).

Se declara, pues, que el proceso educativo cumple una función insustituible en el aprendizaje de la lengua y en el desarrollo de las competencias comunicativas, culturales y de reflexión sobre el lenguaje y la lectura de los textos, competencias necesarias para una vida plena y una participación libre, crítica e informada en la sociedad contemporánea. Al mismo tiempo, se enfatiza que “el aprendizaje de la lengua brinda oportunidades para que los estudiantes conozcan y hagan suyo el patrimonio cultural que se ha construido con la palabra, especialmente, el literario, desarrollen el hábito de la lectura y experimenten goce estético al leer” (ídem, 2).

Por último, estas nuevas *Bases Curriculares*, publicadas en el 2013 y cuya implementación será en 2015, adoptan un enfoque comunicativo y cultural¹, estructurado en cuatro ejes: lectura, escritura, comunicación oral e investigación en lenguaje y literatura. De este modo, se señala como objetivo: “formar hombres y mujeres comunicativamente competentes, con conciencia de su propia cultura y de otras culturas, reflexivos y críticos”.

¹ Este nuevo enfoque lo desarrollaremos en el siguiente apartado.

En este mismo contexto, pero desde el ámbito de la Formación Inicial Docente, también el Ministerio de Educación ha estado preocupado por avanzar en el mejoramiento del proceso formativo del futuro profesorado. En mayo de 2012 se publican los *Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía en Educación Media*. Este es un instrumento curricular orientado hacia aquello que “todo docente debe saber y poder hacer para ser considerado competente en un determinado ámbito, en este caso, Lenguaje y Comunicación” (Mineduc, 2012:7).

Los estándares tienen una doble función –indica el documento-: señalan un ‘qué’, referido a un conjunto de aspectos o dimensiones que se debieran observar en el desempeño de un futuro profesor o profesora; y también establecen un ‘cuánto’ o medida, que permite evaluar qué tan lejos o cerca se encuentra un nuevo profesor o profesora de alcanzar un determinado desempeño. En términos de un qué orientador, los estándares buscan reflejar la profundidad y complejidad de la enseñanza, destacando aquellos aspectos que resultan indispensables y decisivos para la efectividad del quehacer docente.

El objetivo formativo del área es fomentar las competencias comunicativas requeridas por los futuros profesores para el desarrollo integral de sus capacidades, entendiendo que el lenguaje es el sustento para la construcción del pensamiento crítico y reflexivo, el despliegue de la creatividad y el fortalecimiento del diálogo, fuente esencial de humanización y de aproximación al otro. Sobre el lenguaje descansan las posibilidades de formación y crecimiento personal, de interacción y conocimiento, de expresión y recreación del mundo interior y exterior.

En este insumo se han definido nueve estándares que abordan los ejes del currículum escolar nacional –lectura, escritura y comunicación oral- (sin duda, pensando como guía en el *Ajuste Curricular de 2009*) y se ha agregado un eje de Conocimientos Fundamentales de la Disciplina en Literatura y Lingüística.

En el área de **Lectura** contiene los estándares relacionados con la capacidad de enseñar a leer comprensiva y críticamente textos de complejidad progresiva y de promover el gusto y valor por la lectura. Así también, aborda la capacidad de desarrollar la comprensión crítica de textos multimodales y de potenciar en los alumnos la lectura placentera y de interpretación de textos literarios de distintos géneros y épocas. Junto con ello, explicita claramente que el futuro profesor debe “aplicar diversas estrategias para ampliar el léxico de los estudiantes, utilizar los elementos estructurales de los textos al servicio de la comprensión y promover el aprendizaje metacognitivo” (Mineduc, *Estándares*, 2012, 55). Asimismo, precisa: “Enseña directamente, o mediante modelaje, diversas estrategias metacognitivas individuales o grupales, tales como: generar preguntas para monitorear la propia comprensión de los alumnos, evaluar la dificultad del texto, dar espacio para el pensamiento en voz alta, elaborar organizadores gráficos para verificar la comprensión del texto” (ídem, 58).

Sin duda alguna, en este breve recorrido por los distintos y últimos instrumentos pedagógicos generados por el Ministerio de Educación sobre la enseñanza del área, hemos visto un tránsito de nombre, en primer lugar, de Lenguaje y Comunicación a Lengua y Literatura, que en el fondo correspondería a la mantención de la consideración del enfoque comunicativo, adicionando una nueva perspectiva: *el enfoque cultural*. Aún así la Lectura es considerada como eje clave en todos los instrumentos y que debe ser abordada en el aula, considerando distintos factores y mecanismos, incluyendo el abordaje por cierto de la lectura literaria y la aplicación de determinadas estrategias como las metacognitivas.

5.3. Contexto disciplinar

El concepto de *literatura* ha sido abordado por la teoría literaria considerando algunos criterios que van desde el autor de la obra, pasando por el texto literario y llegando al lector o receptor, lo que implica, sin duda, una dificultad al momento de tratar de definir lo que es literatura. Si se parte por definir qué es literatura desde la perspectiva del autor, Estébanez (2002) señala que no es un criterio válido, ya que el hecho de que un autor se proponga escribir un texto literario no asegura que vaya a producir una obra maestra. Por eso, es que también se ha planteado que la comunidad es la que le confiere el estatuto social de texto literario (Schmidt, 1978). Por otra parte, se ha planteado que la obra sería un acto de comunicación verbal, el valor estético se manifiesta en la forma en que se expresa el mensaje, o mejor dicho, que es esa forma estética lo que constituye el centro de interés del texto. El realce de esa forma se produce por la mayor presencia de ciertos recursos lingüísticos que contribuyen a *desautomatizar* el mensaje y convierten al lenguaje literario en una lengua artística, diferenciado del lenguaje cotidiano; que son rasgos peculiares de ese lenguaje artístico y caracterizadores de la *literariedad*, la plurisignificación, la connotación, entre otros. Por último, uno de los elementos claves de la literatura es la *ficcionalidad*, entendida como la capacidad de generar “mundos posibles”. En suma, la literatura se refiere a la creación estética y al conjunto de obras que pueden considerarse como específicamente literarias (Estébanez, 2002).

No hay que olvidar que la palabra ‘literatura’ también remite a una *Ciencia de la Literatura* que tiene como propósito construir un metalenguaje, a partir del cual poder estudiar con rigor cualquiera de los problemas que se planteen en las otras ramas de esta ciencia (teoría literaria, crítica literaria, historia literaria y literatura comparada), ya que sin ese metalenguaje no parece posible la discusión científica sobre los elementos componentes de la literatura y la historia literaria (Fokkema e Ibsch, 1981).

En la enseñanza de la literatura se han considerado dos enfoques: *el filológico-historicista y el de la recepción*. Según Mendoza (2006), el primer enfoque considera el aprendizaje literario como una serie de bloques o temas desde un esquema historicista y mediante una metodología poco participativa. Presenta las siguientes características:

- 4.1. El planteamiento historicista determina la programación de un tipo de contenidos conceptuales. Se mantiene un exclusivo tratamiento centrado en la catalogación diacrónica, en el encuadre de movimientos, escuelas y tendencias literarias y sus correspondientes caracterizaciones esquemáticas y tipificadas.
- 4.2. La interrelación de los textos literarios con las actividades de estudio gramatical y de aprendizaje lingüístico (como apreciación de los usos lingüísticos).
- 4.3. La tendencia al estudio y análisis de texto, el fosilizado esquema de análisis y comentario de textos.

Desde esta visión, las producciones literarias en el sistema educativo han aparecido como escuetas referencias de títulos, relacionadas con datos sobre la síntesis argumental, con la correspondiente enumeración de abstractos rasgos descriptivos del estilo y con sucintas alusiones a la valoración que el autor y la obra han merecido en el contexto del sistema cultural.

El giro hacia un nuevo enfoque, se originó debido a –según Mendoza (2003)- que la inmanencia, el formalismo y el historicismo no dieron respuesta a planteamientos de la intervención didáctica de la literatura. Básicamente, no tomó en cuenta una problemática básica del hecho literario: la construcción del sentido del texto. En consecuencia, se debe transitar de una *poética del texto*, a una *poética de la lectura* (Estética de la Recepción, Semiótica, Pragmática) que se

justifica porque hace posible integrar al destinatario (infantil o juvenil) en el proceso de producción personal de significados, puesto que dicho paradigma cifra todos sus fundamentos en el descubrimiento del lector como instancia constitutiva del texto artístico, como instancia que está inscrita en el interior de las estructuras y estrategias enunciativas de cada uno de los textos (Iser, 1987; Jauss, 1987; Eco, 1987; Kristeva, 1978; Mayoral, 1999; Mendoza, 1998).

Ahora bien, con la publicación de las nuevas *Bases Curriculares de 7° a 2° Año Medio de Lengua y Literatura 2013*, habría que postular, entonces, la consideración de un nuevo enfoque disciplinario, ya implícito en el enfoque comunicativo como el *enfoque cultural*. Se infiere que al igual que el enfoque comunicativo, este es un aporte que viene desde la enseñanza de las lenguas con fuerte arraigo, eso sí, en la lingüística moderna. De Santiago (2010) señala que la competencia cultural es un ingrediente fundamental en la competencia comunicativa. Este autor cita a Sperber y Wilson (pragmáticos) quienes postulan que en el contexto se encuentran los insumos necesarios que hacen que a través de la decodificación y la inferencia se interprete un mensaje. Pero también – señalan- debemos extraer del contexto las reglas culturales, las costumbres y los hábitos sociales que son igualmente necesarios para interpretar un mensaje².

En tanto, en las Bases, el enfoque cultural asume el rol que cumplen para los jóvenes la lengua y la literatura en el desarrollo y el ejercicio del pensamiento, maduración y reflexión de distintos temas, y en la estimulación de la imaginación y la invención de realidades. Nítidamente, desde esta perspectiva la literatura se dirige hacia la formación del lector literario. Además, el enfoque cultural busca destacar el carácter de práctica y producto cultural del lenguaje y la literatura (v. gr. El discurso como estructura y proceso), y, consecuentemente, su papel en el conocimiento y la comprensión de diversas culturas, sistemas de creencias y

² “El estudio de la CULTURA como ingrediente fundamental de la comunicación, de la interpretación correcta de los mensajes en un acto comunicativo se inscribe dentro de los parámetros de la pragmática, más concretamente, de la sociopragmática. La sociopragmática busca desarrollar una

formas de vida; así como su función en la construcción de distintas identidades personales, sociales y nacionales, entre otras. Esta pluralidad permite entender tanto lo que nos es común como las diferencias que son necesarias para el desarrollo y son propias de una sociedad plural, diversa y en constante cambio.

En síntesis, con estos nuevos enfoques la competencia comunicativa y cultural contribuyen en la formación de ciudadanos conscientes que viven insertos en una cultura que interactúa con otras y es dinámica; sujetos capaces de ejercer su libertad en armonía con los demás, libres de prejuicios, así como participar activamente en sociedad y ser agentes de los cambios sociales.

Es precisamente en el eje de Lectura donde gravitan estos enfoques, al considerarse la lectura como interpretación de los textos. Se estima que el lector utiliza sus conocimientos e interpreta los elementos textuales y situacionales (contexto, cultura) para construir el significado (se debe activar el *intertexto lector*). Así, entonces, directamente apunta a que la experiencia con la obra literaria se traduzca en “formar lectores habituales que acudan a la literatura como fuente de satisfacción personal, de reflexión y de conocimientos. La literatura tiene una especial relevancia en la etapa en que se encuentran los estudiantes, puesto que al leer, se relacionan con la obra, con ellos mismos, con la sociedad y con el lenguaje” (Mineduc, *Bases*, 2013: 4). “En el plano social, a través de la literatura los jóvenes acceden a la comprensión de su propia cultura y las de los otros, y pueden reflexionar sobre sus orígenes y herencias”(ídem).

Aunque en el ámbito concreto de la literatura y la lectura no se menciona la función que debe cumplir la metacognición en el aprendizaje de estos, sí lo plantean las *Bases* en las Estrategias de lectura: “El aprendizaje de estrategias de comprensión permite enfrentarse a la lectura de manera metacognitiva y reflexionar sobre las dificultades que surgen al leer” (ídem, 6). Es decir, enfrentarse al texto no

competencia comunicativa que faculte a los aprendices a comunicarse con efectividad en el contexto cultural de la lengua extranjera” (De Santiago, 2010:118).

con una lectura mecánica, irreflexiva, sino, por el contrario, comprometida y consciente de los procesos generados en ella.

Por lo tanto, a partir de los antecedentes expuestos y la contextualización de nuestro problema de estudio, desde el punto de vista didáctico, pedagógico y disciplinar, es absolutamente necesario y pertinente abordar la explicación, el análisis, la reflexión crítica y propositiva acerca del tratamiento didáctico del procesamiento metacognitivo del intertexto lector en el desarrollo de la competencia lecto-literaria. Más aún, si los últimos instrumentos curriculares emanados por el Ministerio de Educación resaltan el gran valor que tiene para la formación de los ciudadanos el discurso literario, enfatizando que la competencia lecto-literaria es una competencia clave en un mundo y sociedad cambiante, de interconexión, de ebullición y, en consecuencia, pilar fundamental de la competencia cultural.

SEGUNDA PARTE

DESARROLLO DEL ESTUDIO MONOGRÁFICO

1. El problema didáctico

Con la finalidad de dar a inicio a este importante apartado del presente Estudio Monográfico, se retoma la problemática que será analizada y discutida. Esta se refiere al inadecuado tratamiento didáctico de la lectura y de la lectura literaria en el aula. La enseñanza y el aprendizaje de la literatura constituyen un desafío permanente en el ámbito docente, por cuanto el discurso literario es de una naturaleza compleja por su valor estético y cultural. De este modo, surge la necesidad de cómo enfrentar el proceso lector orientado hacia los alumnos y alumnas en formación.

El objetivo de este trabajo radica en analizar y reflexionar críticamente acerca del tratamiento didáctico del procesamiento metacognitivo del intertexto lector en el desarrollo de la competencia lecto-literaria en los estudiantes de Primer Año Medio, partiendo de la base de orientadores postulados de la Didáctica de la Lengua Materna y de la Literatura, como nuevo ámbito científico, en cuanto al aprendizaje del texto literario.

Por lo tanto, el desafío está centrado en cómo enseñar a comprender textos literarios desde las actuales corrientes de la didáctica y del procesamiento cognitivo y metacognitivo del discurso. En este contexto, uno de los conceptos innovadores clave en la intervención didáctica de la literatura es el *intertexto lector*, término que estratégicamente empleado puede generar aprendizajes significativos en la adquisición de la competencia lecto-literaria, en el sitial de la educación literaria. Por último, se reafirma la pregunta que sitúa el presente Estudio: ¿Es posible generar una reflexión crítica y propositiva, desde la didáctica de la lengua materna, en torno a la influencia clave del procesamiento metacognitivo del intertexto lector hacia un desarrollo de la competencia lecto-literaria de los estudiantes de Primer Año Medio?

2. La Competencia Comunicativa y la Competencia Cultural en la Didáctica de la Lengua Materna

El objeto de aprendizaje, en el contexto de la Didáctica de la Lengua Materna, es el dominio de habilidades lingüísticas (antes que los contenidos teóricos del sistema de la lengua). Es decir, *es el dominio de la competencia comunicativa del alumno*. ¿Qué significa este objeto? Supone la integración de habilidades, saberes, destrezas y estrategias, con fin de que sus logros incidan y se hagan evidentes en un aprendizaje funcional y contextualizado, es decir, de carácter pragmático (Mendoza, 2003).

El concepto de competencia comunicativa proviene de la etnografía de la comunicación. Es así como Hymes (1971, 1972), propone que esta noción ha de comprenderse “como un conjunto de habilidades y conocimientos que permiten que los hablantes de una comunidad lingüística puedan entenderse. Es decir, es la capacidad de interpretar y usar apropiadamente el significado social de las variedades lingüísticas, desde cualquier circunstancia, en relación con las funciones y variedades de la lengua y con las suposiciones culturales en una situación de comunicativa determinada. Se refiere, en otros términos, al uso como sistema de las reglas de interacción social” (Pilleux, 2001:143).

Desde esta visión la lengua no solo es sistema, sino también uso, un uso no aislado sino contextualizado. Esta concepción más compleja, surge desde la antropología, ciencia que se preocupa del estudio del ser humano desde sus interacciones sociales y culturales, a diferencia de la Lingüística propuesta por Saussure, que mantuvo una preocupación por el estudio del sistema (*langue*) y no del habla (*parole*) (discurso). Esta postura reforzó en la enseñanza de la lengua un enfoque lingüístico-gramatical. Sin embargo, a mediados de los años 60' del siglo pasado, debido al surgimiento de disciplinas como el análisis del discurso y a otras perspectivas teóricas (pragmática, sociolingüística, psicolingüística) se produce una

eclosión que habrán de entregar los insumos necesarios para comprender que el lenguaje y el comunicación no es solo estructura, sino uso, proceso.

En este contexto, surgió la necesidad de retomar y clarificar la concepción de competencia comunicativa planteada por Hymes. Para esto se debió generar la especificación del término al establecerse subcompetencias que la integran y que son necesarias para que el sujeto comunicante participe activamente de la vida social. Hay variadas propuestas al respecto (Pilleux, 2001; Mendoza, 2003); sin embargo, se considerará en este estudio, la planteada por Lomas (2001), puesto que actualiza e integra el conocimiento de expertos como Canale y Swain (1980), Canale (1983), Hymes (1984), y al mismo tiempo permite entender el proceso de aprendizaje y desarrollo de la competencia lecto-literaria que es el objeto de estudio de esta investigación.

Para Lomas (2001), la competencia comunicativa consiste en el uso apropiado de un conjunto de conocimientos, destrezas y normas esenciales para comportarse comunicativamente no solo de una manera correcta sino también y, sobre todo, de una manera adecuada a las características del contexto en el que tiene lugar cada intercambio comunicativo y a las intenciones de quienes participan en él. Según este autor la competencia comunicativa se puede subdividir en subcompetencias:

1. Una *competencia lingüística o gramatical*, entendida a la vez como capacidad biológica para hablar y comprender una lengua y como conocimiento de la gramática de esa lengua y sus variedades;
2. Una *competencia sociolingüística*, o conocimiento de las normas culturales que regulan el comportamiento comunicativo de las personas en los diferentes ámbitos del uso lingüístico y por tanto alude a la capacidad de adecuación de las personas a las características del contexto y de la situación de comunicación.

3. Una *competencia discursiva o textual*, relativa a los conocimientos y a las habilidades que se precisan para poder producir diferentes tipos de textos con arreglo a los principios de cohesión y coherencia;
4. Una *competencia estratégica*, que alude al dominio de los diversos recursos que podemos utilizar para reparar los diferentes problemas que suelen surgir en los intercambios comunicativos (desde los malentendidos hasta un insuficiente conocimiento del código);
5. Una *competencia literaria*, que incluye un conjunto de saberes, *habilidades expresivas y comprensivas*³, hábitos y actitudes que permiten tanto el conocimiento e identificación de ese tipo específico de textos que son los textos literarios como “una específica capacidad humana que posibilita tanto la producción de estructuras poéticas como la comprensión de sus efectos” (Bierwish);
6. Una *competencia semiológica y mediática*, referida a los conocimientos, las habilidades y las actitudes que favorecen una interpretación crítica de los usos y formas iconoverbales de los mensajes de los medios de comunicación de masas e Internet.

Frente a esta propuesta, también hay que precisar que el desarrollo de la comunicación hoy por hoy sigue otros enfoques grandemente innovadores y desafiantes como, por ejemplo, la cultura digital en la cual hoy se inserta el mundo. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y las Redes Sociales, sin duda, han generado una revolución en el mundo contemporáneo. Kirby (2009) plantea un nuevo paradigma cultural que habría desplazado al postmodernismo: *el digimodernismo*⁴. De esta manera, se observa que los productos comunicativos y,

³ El destacado en nuestro.

⁴ “El *digimodernismo* abarca las transformaciones violentas de la producción, consumo, forma, fondo, estatus y valor de los textos que han surgido por la tecnología digital.(...) No obstante, lo que en verdad constituye al digimodernismo no es una instancia particular localizable en internet o en otro lado. Son los patrones que pueden encontrarse en los que aparentemente son fenómenos textuales distintos. Las características de un texto digimodernista puro son visibles en el cambio histórico de la carta al email o al mensaje de texto, del mapa impreso al digital, de la enciclopedia impresa a enciclopedia libre y en línea. Sin embargo, el digimodernismo no queda confinado nada más a una nueva forma de texto, al internet, o a formas analítico-reflexivas de discurso. El concepto aglomera el impacto de la tecnología digital sobre textos y a la textualidad transversal de la cultura

en consecuencia, culturales, como la literatura circulan por internet. Esto ha llevado a que se adquiriera una competencia semiótica e integradora como la *competencia multimodal*, que es aquella que une diferentes habilidades relacionadas con la voz, la escritura, lo visual, el habla, entre otros, denominada también competencia comunicativa multimodal. Esta competencia se da en la alfabetización digital y en la cultura escrita digital, y está relacionada con la comunicación multimodal y el texto multimedial. La comunicación multimodal es aquella que se compone, de todas las características comunicativas como la visual, la escrita, la auditiva, etc., y que se da entre la persona y la máquina. Por otra parte, el texto multimedia es aquel que integra audio y sonido, escritura e imagen (Cf. Gutiérrez y Tyner, 2012).

Esta nueva forma de cultura, trae también desafíos para la educación literaria. La formación del lector no solo se hace a través de medios impresos tradicionales sino también puede el sujeto aprendiz acceder a los distintos recursos *on line* disponibles para él como las bibliotecas virtuales (Biblioteca Cervantes, Biblioteca Nacional de Chile, Memoria Chilena), entre otras. Esto lleva consigo cómo el estudiante procesa esta información en ambientes multimodales donde combinan imagen, texto, sonido, movimientos, lo cual puede favorecer un mayor interés hacia la literatura. Esta situación es un espacio de reflexión didáctica que oportunamente debe abordarse.

En efecto, la complejidad del proceso comunicativo y de la aprehensión de las competencias comunicativas (entre ellas, la competencia literaria) plantea a la Didáctica de la Lengua, una tarea que el docente debe tener presente: el carácter progresivo del aprendizaje lingüístico, comunicativo y literario. Esto significa que la formación de la competencia comunicativa tiene un carácter progresivo y que en la actividad formativa de lenguaje, en realidad se evalúan estadios, grados transitorios de aprendizaje, momentos intermedios de un largo proceso de adquisición y

contemporánea, tanto en medios tradicionales como en los más novedosos, aunque su impacto sobre los medios convencionales no ha sido particularmente regular. En la literatura, por ejemplo, su influencia sobre estilo y contenido ha sido quizá mínimo, aunque esto no puede desligarse del

perfeccionamiento lingüístico (Cantero y Mendoza, 2003). Notoriamente, la intervención didáctica en el aula considera esta progresión con un criterio de pertinencia y adecuación dadas las dimensiones que integran el aprendizaje y desarrollo de las competencias comunicativas.

Como se ha mencionado en el punto 5.3., *Contexto disciplinar* de la Primera Parte de este estudio, gracias a la reciente publicación de las nuevas Bases Curriculares de 7° a 2° Medio, se enriquece la concepción de competencia comunicativa y enfoque comunicativo al incorporarse el enfoque y competencia cultural al área de *Lengua y Literatura* (nueva denominación de la asignatura), destacando, sin duda, la noción de contexto que ya está presente en la competencia sociolingüística de las propuestas de Lomas (2001) y Pilleux (2001). Asimismo, que se resitúa la presencia de la literatura como una manifestación cultural notable que se es medular en la formación integral del educando.

Pero aproximarse a esta competencia cultural es complejo por la diversidad de perspectivas en torno a los que es cultura. Ya lo manifiesta González (2012) en un interesante artículo sobre “Caracterización del concepto *cultura* en la didácticas de las lenguas”, corroborándose, pues, la premisa de que este enfoque proviene de la enseñanza de lenguas extranjeras y que más directamente ha transitado hacia la enseñanza de L1(lengua materna): “(Cultura) Abarca un número amplio de ideas que encierran características que tienen en común los miembros de una determinada comunidad y que los une en las visiones de mundo sobre diferentes temas, comportamientos y actitudes y los caracteriza frente a otras comunidades culturales”(84).

efecto que ha tenido sobre la forma física del libro, donde ha provocado cambios gigantescos y continuos” (Kirby, 2009).

Es interesante destacar de esta fuente consultada que también ha existido dentro de los enfoques estructuralistas y comunicativo, una distinción en el tratamiento de la enseñanza de la 'gramática', 'ortografía', 'lengua', y 'literatura', sino también de 'cultura'. Antecedente, por cierto, que debe ser considerado al abordar la lectura literaria con activación metacognitiva del intertexto lector en este nuevo enfoque de carácter cultural. "En los enfoques estructurales la cultura era concebida como algo accesorio, aunque tenía una presencia obligada en los materiales y programas de estudio, su función se limitaba a ilustrar con datos e información sobre determinadas comunidades. (...) En este sentido, se trataba de una colección de hechos que solo contribuía a reforzar las visiones previas y superficiales que se tenían sobre determinada cultura" (González, 2012:87). De esta manera, se trataba simplemente de un imaginario cultural que se consideraba definido *a priori* como obligado para poder tener acceso a la cultura, sin considerar su conexión con el perfil de los estudiantes y sin tomar en cuenta sus necesidades e intereses.

En suma, los supuestos contenidos culturales estaban completamente descontextualizados. Lengua y cultura aparecen como elementos en disociación y sin interrelación. En cambio, para el mismo autor, bajo el enfoque comunicativo, concibe la lengua como una herramienta de comunicación que posee una serie de reglas que van más allá de la oración (discurso, contexto), que permiten a los hablantes interactuar con ella. Por lo tanto, habría cuatro clases de cultura que deben interesar a la didáctica de la lengua, según Adaskou, Britten y Fahsi (1990) (citado por González, 2012:88): "la estética, referida a los logros artísticos; la sociológica que es la de los ritos y las costumbres; la semántica, relativa a los significados de la lengua y la pragmática, que es la cultura de la interacción y de las situaciones".

Sin duda, que para la didáctica de las lenguas, la concepción de cultura más aceptada es la de Geertz (1973) (citado por González, 2012: 90) (un clásico antropólogo contemporáneo), desde la perspectiva de la antropología simbólica y

cognitiva: “(...) donde la cultura es un sistema ordenado de significaciones y símbolos en virtud de los cuales los individuos definen su mundo, expresan sus sentimientos y formulan sus juicios”. Y desde la antropología cognitiva, D’Andrade (1990) (citado por citado por González, 2012: 91), define la cultura como “sistemas aprendidos y compartidos de significación y comprensión, comunicados fundamentalmente por medio del lenguaje natural. Estos sistemas de significación y comprensión no son solo representaciones acerca de lo que existe en el mundo: tienen carácter directivo, evocador y constructor de la realidad”. En consecuencia, -a decir de González (2012)- no se debe concebir la cultura como una simple colección de datos o de costumbres, sino que constituye un vehículo para entender la realidad y para actuar de manera consecuente con esa realidad.

Así, es innegable el vínculo entre lengua, cultura y comunicación, al constituirse este como un “proceso dinámico, complejo, multidimensional y simbólico, a través del cual se atribuyen determinados significados” (González, 2012:91). Consecuentemente, al escribir o, mejor aún al leer, se está ante un proceso comunicativo cuya interpretación se sustenta sobre la base de referentes culturales. Para la Didáctica de la Literatura es una orientación clara que la cultura es un instrumento del proceso de comunicación y que conlleva a considerar la competencia cultural que los estudiantes deben desarrollar (y, por supuesto, los profesores formar) basándose en una valoración profunda de la propia cultura a partir del encuentro “discursivo” con otras culturas que posibilita el texto literario. Es decir, lo que se entiende o no de otras culturas y lo que hacemos para entender la nuestra. Esto conlleva, pues, un proceso y tratamiento donde la literatura es vital para comprender esta problemática, la de ser conscientes de las propias suposiciones culturales, el de cuestionar los estereotipos, de compartir experiencias culturales diversas, lo cual se resume en ampliar su “universo cultural” (García, 2004).

En suma, subyace al enfoque y competencia cultural un ingrediente esencial: que es una apelación a la valoración del discurso de la 'diversidad', conducto que permita el enriquecimiento y la comprensión mutua, venza los prejuicios, la discriminación y promueva la capacidad de establecer encuentros inter-culturales donde se reconozcan otras realidades y se promueva el respeto entre culturas diferentes⁵, permitiendo, en consecuencia, una efectiva comunicación libre de prejuicios y cortapisas.

3. Competencia lectora

3.1. Procesos cognitivos y factores de la lectura

Si la reflexión e investigación se centra en la lectura, de inmediato corresponde situarnos en el ámbito de los *Procesos* en la Didáctica de la Lengua Materna, puesto que nuestra atención radica en los procesos de recepción (Mendoza, 2003). Por tanto, los elementos claves y orientadores constituyen, en primer término, dedicarse a los aspectos cognitivos de los procesos que, en nuestro caso, se vinculan con la comprensión lectora. Asimismo, corresponde centrar la mirada en la formación y adquisición de la competencia literaria en la etapa escolar y en los aspectos de la recepción. En suma, la lectura entendida como habilidad de integración de saberes y desarrollo personal de las capacidades socio-lingüísticas y estrategias en el proceso lector, creación del hábito lector y participación receptiva del lector a través de una adecuada formación de la competencia literaria de los estudiantes desde la didáctica de la lengua materna.

⁵ Es interesante destacar como en una línea parecida, Todorov ha incursionado con éxito, al resaltar las 'culturas', la diversidad, el otro, en algunas de sus obras, de las cuales se podrían trabajar en el aula teniendo en cuenta este enfoque: *La conquista de América, la cuestión del otro*, 1982, *Nosotros y los otros*, 1989, *El miedo a los bárbaros, más allá del choque de civilizaciones*, Galaxia Gutenberg, 2008, *Muros caídos, muros erigidos*, Buenos Aires/Madrid, Katz editores, 2011, *Vivir solos juntos*, Galaxia Gutenberg, 2011. Entrevista con Tzvetan Todorov: "Sorprende ver tantos muros levantados en plena globalización"; Barcelona Metròpolis, núm. 78, primavera 2010

Tratar de explicar qué es la comprensión lectora, es un camino de tránsito difícil, por cuanto es un proceso cognitivo muy complejo. Para situarnos en este terreno se debe tener claro que hablar de 'comprensión lectora' es referirse a un conjunto de variados elementos que integran esta macrohabilidad. Es decir, se debe distinguir para su conceptualización que se encuentran modelos que pretenden explicar cómo se procesa la información, además de mecanismos cognitivos variados, factores y variables que influyen en su desarrollo, estrategias cognitivas y metacognitivas y las técnicas de comprensión; como también desde el punto de vista didáctico donde las secuencias didácticas, las estrategias, la evaluación y otros aspectos evidencian lo amplia y compleja que es esta noción.

Lectura como proceso

Al analizar el concepto de lectura como proceso cognitivo complejo, cabe señalar que este ha sido investigado por diferentes teóricos, pero, principalmente, desde la psicología cognitiva y de la psicolingüística (De Vega, 1990; Van Dijk y Kintsch, 1983; Smith, 1985; Cooper, 1990; Parodi, 2003; Peronard, 1998; García-Madruga, 2006; Sánchez, 1992; Bauman, 1990; Solé, 2003, entre tantos otros). En este plano interesa establecer cómo el estudiante procesa la información de un texto haciendo una aproximación a los procesos mentales que activa el sujeto al leer.

El proceso de comprensión lectora tiene, un punto de partida biológico. El cerebro humano contiene un conjunto de neuronas especializadas en las que, ante determinados estímulos, crecen ciertas prolongaciones filiformes, denominadas axones. Así estas neuronas se conectan entre sí mediante las llamadas sinapsis, formando estructuras específicas para cada estímulo (Parodi, 2010). Estas conexiones, aunque en permanente actividad, se pueden mantener en el tiempo, conformando los llamados recuerdos. Estas estructuras o configuraciones pueden

volver a activarse, en ocasiones por su esfuerzo consciente para recordar algo. Esto explica que al leer un signo se requiere 'reconocerlo'. A su vez, se debe considerar la función que cumple el sistema de memorias del sujeto, ya que se debe guardar en la memoria tanto la representación de la palabra como la del concepto que describe. Cada recuerdo queda almacenado en la memoria y se organiza en marcos o esquemas. La memoria operativa, funcional, o memoria de trabajo, permite esta función de reconocimiento, ya que compara la representación mental con la información proveniente del exterior. También ejecuta otros procesos como integrar, comparar, generalizar, inferir, y sobre todo, selecciona la información que se quiere integrar a la que se encuentra previamente en la memoria a largo plazo y, de este modo, enriquecer o modificar nuestro conocimiento previo. Por su parte, la memoria semántica es aquella en la que guardamos el conocimiento general: conceptos e ideas organizados en esquemas y asociados a los signos lingüísticos con los cuales es posible expresarse. A su vez, la memoria episódica contendría los recuerdos correspondientes a situaciones vividas por nosotros mismos, por lo general teñidas de afectividad, positiva o negativa. Lo único que podemos hacer con estos recuerdos es evocarlos. Pero existe una diferencia entre ellos: los semánticos son relativamente estables, en cambio, los de la memoria episódica son alterados cada vez que se les trae a la conciencia.

La atención selectiva también cumple una función relevante en la lectura, aquello a que no se presta atención difícilmente queda en nuestra memoria. Junto con ello está la capacidad de abstracción del sujeto lector. Por su parte, señala Parodi (2010) un significado es, entre otras cosas, aquel objeto a acción que el signo evoca, a su vez, es activar –consciente o inconscientemente- las configuraciones neuronales que en la mente representan recuerdos.

Otro factor clave en la lectura es la construcción de significados. En este sentido el lector realiza un esfuerzo para elaborar un significado o sentido a partir de la decodificación (comprensión) e interpretación de un texto determinado. Desde

esta perspectiva, la construcción de significados se estructura sobre tres variables interrelacionadas: el lector, el texto y el contexto concretado en un acto de lectura. Todo lo anterior refuerza que la lectura es un proceso dinámico, interactivo y altamente intencionado por parte del sujeto. Para Álvarez (2001) y Parodi (2010), el texto es una unidad de carácter tanto semántica como léxico-gramatical producido por un individuo en forma consciente e intencionada en un contexto particular con el fin de satisfacer un propósito comunicativo, por tanto el proceso de lectura también es un acto intencionado de parte del lector que está regulado por un objetivo comunicativo y se construye desde su cognición.

Factores o variables de la lectura

Como se delineó en el apartado anterior, un factor clave en la comprensión lectora son los objetivos de lectura. Estos son tan determinantes que teniéndolos en cuenta posibilitan la generación de estrategias⁶ adecuadas para el procesamiento del texto (Solé, 2010). Cada vez que se enfrenta el lector ante un texto escrito se hace buscando lograr objetivos, ya sea de carácter social, sentimental, promocional, financiero, intelectual, etc. Se lee para aprender, para entretenerse, para buscar una información específica...

Vinculado con lo anterior, está la variable del contexto de lectura, que sin duda, sitúa el proceso lector en coordenadas espacio-temporales muy importantes, pero también en coordenadas sociales-culturales que proveen a la lectura de un sentido y trascendencia especial, por lo que es muy importante a la hora de reflexionar en torno de la lectura y su enseñanza. Es así que se podrán tomar consideraciones didáctico-pedagógicas en cuanto a qué tipo de texto leer según el lugar donde se realice la lectura, el tiempo que se disponga, el contexto social y cultural de los lectores, así como también su experiencia de lectura.

⁶ Variable de la comprensión lectora que será tratada a fondo en el siguiente apartado (metacognición).

Se suma a las anteriores variables los géneros discursivos. En este punto, se puede llegar a un consenso disciplinar señalando que textos y su lectura no se pueden homogeneizar, pues no comparten los mismos rasgos estructurales, funciones, de estilo, temáticas, estrategias y apelan del lector un conocimiento particular para su comprensión, de esta forma, un estudiante podrá leer perfectamente una carta, pero no así un ensayo lo que tiene un impacto desde la perspectiva de su formación como lectores y se configura como otro elemento a la hora de reflexionar en torno al tema. En este sentido, la literatura como género discursivo constituye un desafío disciplinar, pues tiene que asumir no solo las dificultades propias de cualquier texto, sino de un tipo de discurso complejo que está estructurado sobre una tradición estético-cultural que exige del lector una competencia específica.

En suma, al considerar todos estos elementos, se puede configurar una concepción inicial de un lector competente que es capaz de “hacer un uso adecuado de sus conocimientos de mundo que no solo guiará su proceso de lectura, sino que también determinará en gran medida el nivel de comprensión alcanzado al leer un texto. Donde el individuo construye una representación mental del texto leído, basándose no solo en los datos lingüísticos y no lingüísticos presentes en el texto, sino también en toda la información que posee en la memoria, que incluye conocimientos relacionados con la diversidad de situaciones en que determinados textos son leídos y los propósitos que contemplan su lectura (Parodi, 2010: 62)⁷.

⁷ Desde una perspectiva del modelo estratégico (modelo psicosociolingüístico estratégico) de Van Dijk y Kintsch, 1983; Parodi (2003: 75) define la comprensión como: “un proceso mental constructivo intencionado en el que el lector elabora una interpretación de los significados textuales, basándose

3.2. Modelos de comprensión lectora: el modelo interactivo

Para entender cómo los sujetos procesan la información, también se han generado formas para representar o explicar este proceso con las variables, los componentes y sus relaciones. Estos son los modelos de comprensión lectora. Gracias al auge de la psicología cognitiva, psicolingüística e inteligencia artificial, fueron postulándose configuraciones teóricas bastante diversas, pero que han tenido un gran horizonte común: cómo poder entender los procesos cognitivos que sigue un sujeto cuando lee. A su vez, estos modelos han generado las orientaciones pedagógicas para el diseño de secuencias didácticas y de la construcción de recursos de aprendizaje. Han existido dos grandes perspectivas u orientaciones para delimitar los modelos: una perspectiva lineal y otra interactiva. (De Vega, 1990). En la primera se plantea que el procesamiento es lineal y obligatorio desde la grafía hasta el nivel oracional. En cambio, el interactivo, puede, según los propósitos y desafíos de la lectura, realizar un procesamiento en paralelo de las distintas unidades: léxicas, gráficas, semánticas, morfológicas, etc.

De la primera perspectiva, se han derivado dos modelos: el modelo ascendente (*bottom up*) y el modelo descendente (*top down*). (De Vega, 1990; Parodi, 2003; Mendoza, 2003). Este modelo considera la lectura como un proceso secuencial y jerárquico. Comienza con la grafía y asciende hacia la letra, palabra, frase, texto (proceso ascendente). Lo fundamental aquí es la decodificación. El lector parte de lo más simple, hasta llegar a lo más complejo, la oración. Así, lo que guía al lector en este modelo son los datos explícitos del texto (*data driven*). Por lo tanto, este punto de vista concede especial interés al texto, no al lector. Sin duda, esta perspectiva ha gozado de importancia en la investigación. Sin embargo, presenta algunas limitaciones. La comprensión lectora queda reducida al resultado. No se tiene en cuenta el proceso. Las actividades de enseñanza específicas

en la información del texto escrito, en sus conocimientos previos y de acuerdo a un objetivo de lectura acorde a las demandas del medio social”.

referidas a la comprensión lectora no se dan, puesto que para que exista un proceso de enseñanza/aprendizaje hay que incidir en el mismo, con el fin de guiarlo hacia unos objetivos determinados. Entonces, hay una limitación desde el punto de vista didáctico.

¿Cómo se evidencia ese paradigma en nuestra enseñanza escolar nacional? Algunos antecedentes. Primero, basta solo con revisar los Textos de Estudio de hace más de 20 años y es posible descubrir que en las actividades de lectura, se realizan principalmente tres tipos. Una de ellas, y principal, son preguntas generadas del texto cuyas respuestas deben apuntar a un nivel más explícito. En el fondo, es extraer el significado del texto y no del proceso lector (es decir, lo que el autor dice). A su vez, en la evaluación, por cierto, de producto, se hace una prueba donde se debe indicar la información textual leída, limitando, el ejercicio de otras habilidades por parte del lector. La segunda es que se enfatiza el trabajo con el vocabulario. Se entiende que para comprender, el estudiante debe clarificar el léxico y se le pide que anote las palabras que desconozca y busca en el diccionario el significado, pero, como no había una mediación, el alumno anota la primera acepción, que no es correcta muchas veces y, por lo tanto, no es un trabajo de léxico contextual. Tercero, la ejercitación gramatical y ortográfica se hace con fragmentos del texto leído con el único objetivo de afianzar el aprendizaje del código lingüístico (enfoque lingüístico-gramatical).

El segundo modelo lineal: el modelo descendente (*top down*). Aquí ya se observa un cambio. El proceso de lectura comienza en el lector, no en el texto. Se postula un procesamiento unidireccional y jerárquico también, pero en sentido descendente. La búsqueda de significación guía las actuaciones del lector durante la lectura. Además, se asume que el procesamiento del texto a niveles inferiores (sintáctico, de reconocimiento de palabras, de decodificación) se encuentra bajo el control de procesos inferenciales de nivel superior. Aquí el lector crea el texto en lugar de analizarlo. Los conocimientos y experiencias del lector priman sobre el texto o mensaje para acceder a la comprensión lectora.

En relación con estos dos modelos, Solé (2010) plantea críticamente que, aunque se augura el punto de partida del significado, esto no quiere decir que se aseguren los medios para conseguir los objetivos de comprensión. Ninguno de los dos modelos –en su opinión- ofrece, por sí solo, lo que realmente se da en una situación de lectura, porque el proceso de lectura no puede ser ascendente y descendente. En consecuencia, esto llevó a los teóricos a formular un tercer modelo explicativo de este tan complejo fenómeno, que integró los aspectos positivos de ambos y superó la insuficiencia de los mismos. Es el modelo interactivo.

La intención explícita de abordar este modelo radica en que su enseñanza ha tenido una patente influencia en la práctica docente junto con los materiales didácticos. Así también la perspectiva concebida de la competencia lecto-literaria y el intertexto lector surgen o se nutren, de alguna manera, con este modelo al considerar al lector como un agente activo en el proceso de lectura. En efecto, en el modelo interactivo (Solé, 2010; Mendoza, 2003) la comprensión está dirigida simultáneamente por los datos del texto y por el conocimiento previo del lector. El proceso de comprensión es un proceso de emisión y verificación de hipótesis. Tiene que haber un equilibrio entre el texto (autor) y la interpretación del mismo (lector). Este modelo no se centra exclusivamente ni en el texto ni en el lector. El tipo de procesamiento es simultáneo o en paralelo y no lineal o serial como en los anteriores.

La comprensión es un proceso de construcción de inferencias, caracterizado por la formación y comprobación de hipótesis acerca de lo que el texto dice. Es clave aquí el empleo del constructo del esquema de conocimiento, porque comprender significa seleccionar esquemas que expliquen el material sobre el que se trabaja y verificar que esos esquemas realmente sean válidos. Así, pues, para comprender un texto es necesario que el lector posea un esquema que le permita relacionar lo que el lector ya sabe con lo que le aporta el texto.

En síntesis, el modelo interactivo concibe el acto lector como una actividad cognitiva compleja y al lector como un procesador activo de la información que contiene el texto. En ese procesamiento el lector aporta sus esquemas de conocimiento fruto de sus experiencias e ideas previas u organizadores previos para poder integrar lo que el texto aporta. Pero para que se efectúe es indispensable acceder al texto, en otras palabras, a sus elementos, a su globalidad.

Al respecto, en el mundo hispánico una de las autoras que adecuó didácticamente este modelo interactivo a la lectura es Isabel Solé, en *Estrategias de Lectura* (2006). La autora plantea que el proceso de lectura está constituido por tres etapas: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura. En cada una de estas fases, el lector puede aplicar determinadas estrategias. Por ejemplo, antes de la lectura, puede activar conocimiento previo, generar hipótesis, hacer predicciones; durante la lectura, puede seguir haciendo predicciones, leer en voz alta, entre otras y después de la lectura, puede hacer resúmenes, recontar, etc.

Sin duda, esta propuesta del aprendizaje lector se ha convertido en un modelo que se utiliza actualmente en los textos del estudiante, especialmente aplicado al proceso lector del texto literario. El riesgo está en rigidizar su uso. Es decir, considerar el proceso de lectura como un proceso lineal (nuevamente), con un recorrido obligado que tiende a encasillar tanto al estudiante como al profesor. La idea es flexibilizar su empleo, considerando el dinamismo del proceso lector, que –a juicio de Solé- este proceso tripartito tiene como objetivo didáctico orientar el aprendizaje del proceso lector. Desde esta perspectiva, el modelo de lectura que se implemente en el aula, por profesor o profesora al momento de intervenir didácticamente en el aula es de suma importancia porque a partir de este se regulará todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

3.3. Un vacío en la teoría de los modelos de lectura

Pese al desarrollo investigativo en torno a los modelos de lectura antes mencionados, como también a sus innumerables aplicaciones didácticas, existe un gran vacío con respecto a modelos de lectura que se apliquen o que puedan explicar cómo se procesa la información de textos literarios. Al respecto, señala Swan (1993) que es poco probable que todos los textos se procesen de la misma manera. Hipotetiza que para cada tipo de texto, los lectores competentes han desarrollado un sistema de control cognitivo en particular, que regula las operaciones básicas de comprensión de textos.

De esta manera, los modelos han entregado luces con respecto a los procesos de lectura en general, pero no necesariamente se han creado modelos para orientar la lectura de un tipo de texto particular, menos aún el texto literario que no solo por su compleja naturaleza signica estético-cultural-social apela las capacidades no solo intelectivas, sino también volitivas, sensitivas y emotivas. De ahí, su complejidad. Lo anterior se explica porque los estudiosos que han generado estos modelos han venido del campo de la psicología, alejados del mundo literario. Por contrapartida, los estudiosos de la literatura se han preocupado tanto del análisis literario como de la crítica literaria y no en investigar cuál es el tipo de procesamiento cognitivo y metacognitivo que realiza el sujeto cuando lee una obra literaria.

Asimismo, no se pueden desestimar los aportes del área de la psicolingüística; sin embargo, se necesitan referentes desde las disciplinas directamente asociadas al lenguaje y a la literatura. En este sentido, Teun Van Dijk, en 1980, intentó hacer una propuesta en su artículo “El procesamiento cognoscitivo del discurso literario”, que solo enfatizó las maneras en que la información textual

se almacena y rescata de la memoria. Pero posteriormente no siguió en esa línea: estudió los textos o discursos no literarios.

Por su parte, Giovanni Parodi, en 2011, publica "La Teoría de la Comunicabilidad: Notas para una concepción integral de la comprensión de textos escritos". Esta concepción teórica no constituye una propuesta totalmente nueva – en palabras del autor-, sino que se avanza desde antecedentes teóricos y empíricos previos y se busca delimitarla de modo más definido, profundizar en ciertos aspectos y denominarla por primera vez de modo único. Dicha teoría se resume por medio de un principio fundante ('la acreditabilidad de lo comprendido') y tres supuestos centrales (el 'supuesto de la cognición situada', el 'supuesto de la interactividad' y el 'supuesto de la socioconstructividad'). En vistas de la intención expresada tampoco sus planteamientos serían acordes para un procesamiento del discurso literario, porque se esperaba dentro de su concepción 'integral' que podría haberlos abordado.

Un modelo que proviene del campo de la literatura fue desarrollado por Louise Rosenblatt en 1978 en su libro "The reader, the text, the poem". Rosenblatt adoptó el término transacción para indicar la relación doble, recíproca que se da entre el cognoscente y lo conocido. Su interés era hacer hincapié en el proceso recíproco que ocurre entre el lector y el texto. Dice Rosenblatt al respecto: "Mi punto de vista del proceso de lectura como transaccional afirma que la obra literaria ocurre en la relación recíproca entre el lector y el texto. Llamo a esta relación una transacción a fin de enfatizar el circuito dinámico, fluido, el proceso recíproco en el tiempo, la interfusión del lector y el texto en una síntesis única que constituye el significado ya se trate de un informe científico o de un "poema" (Rosenblatt, 1985: 67). Para Rosenblatt, la lectura es un momento especial en el tiempo que reúne un lector particular con un texto particular y en unas circunstancias también muy particulares que dan paso a la creación de lo que ella ha denominado un poema. Este "poema" (texto) es diferente del texto escrito en el papel como del texto almacenado en la memoria. De acuerdo con lo expuesto en su teoría, el significado

de este nuevo texto es mayor que la suma de las partes en el cerebro del lector o en la página (Rosenblatt,1978).

Sin embargo, al igual que los modelos anteriormente presentados no ahonda en los procesamientos mentales más profundos. Pasará mucho tiempo para que se postule un modelo más integrador. Por el momento, la Didáctica de la Lengua y la Literatura ha aceptado y aportado en el desarrollo de la competencia lecto-literaria con los significativos aportes del modelo interactivo articulados con los planteamientos del enfoque de la recepción (Mendoza Fillola, 2003) que, sin duda, han orientado y siguen orientando la práctica educativa, pero falta ahondar en el procesamiento metacognitivo del intertexto lector en el texto estético-literario, apuesta que aproximará este Estudio.

A partir de todo lo anterior, se puede constatar que existe un vacío por cuanto se carece de un modelo explicativo del procesamiento cognitivo, metacognitivo y afectivo del discurso literario. En este último punto, se entiende que las distintas posturas teóricas no han considerado el proceso de lectura literaria desde su integralidad (complejidad), lo que deja en evidencia el fracaso de las aplicaciones que estos modelos han tenido en el aula y que han alejado a los estudiantes del gusto por la literatura. Existe una tensión evidente que la Didáctica de la Lengua Materna y la Literatura debiera dar respuesta. Este problema redundante en que no hay una explicación cognitiva de cómo se procesa el discurso estético, es decir, qué papel juegan las emociones, los sentimientos, la afectividad, la voluntad, lo 'estético', la ficción, las sensaciones, la creatividad. Esa parte se oblitera y se da cabida al procesamiento más intelectual de los textos, por decirlo de algún modo. A esto se refiere el vacío observado, a lo menos en nuestro contexto más cercano, porque no se visualizan modelos ampliamente conocidos y aplicados a la lectura de la obra literaria.

3. 4. Las estrategias de lectura: metacognición y metacomprensión

3.4.1. Estrategia

Según el DRAE (2001), el término estrategia tiene su origen en el vocablo latino *strategia*, que alude “*al arte de dirigir las operaciones militares*”, y a partir de lo anterior se relaciona con “arte, traza para dirigir un asunto”, en el campo de las matemáticas; el Diccionario lo define como “*un proceso regulable, conjunto de reglas que aseguran una decisión óptima en cada momento*”. Si analizamos cada una de las definiciones podemos distinguir semas como “*proceso*”, “*dirigir*”, “*regulable*”, “*decisión óptima*”, “*arte*”, “*en cada momento*”. Por lo tanto, se puede inferir que la estrategia se refiere a la acción o proceso que generamos desde el punto de vista mental para dirigir un asunto y que permite regular este accionar de acuerdo con los objetivos propuestos, tomando decisiones óptimas o apropiadas en cada uno de los momentos del proceso. El sema de arte lo relacionamos con un tipo de procesamiento cognitivo que no todo individuo posee y que para adquirirlo se necesita el control sobre el propio pensamiento.

En el campo de la comprensión lectora las estrategias fueron incorporadas en la décadas de los sesenta por psicólogos cognitivos y educadores, quienes vieron en ellas el mecanismo adecuado para procesar la información, pues permitían a los estudiantes comprender de mejor forma lo que leían. Carles Monereo, en su libro *Estrategias de enseñanza y aprendizaje* (2001), las define como: “*procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción*” (2001:27).

La cita anterior corresponde a una definición de estrategia de aprendizaje en general, pero para precisar más aún en el campo de la comprensión lectora es necesario considerar la definición propuesta por Isabel Solé, en su libro *Estrategias de lectura* (2010), en el que señala: “procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio” (2010:59).

3.4.2. Estrategias y lectura

Bajo el nuevo paradigma constructivista, la lectura ha tomado nuevos y complejos significados. Si para el paradigma tradicional leer significa descodificar y reconocer cierta información de carácter meramente explícito y, en consecuencia, reproducirla sin ningún procesamiento, transformándose así el lector en un agente pasivo. Leer hoy, “leer en los tiempos que corren”, es una actividad humana de alta complejidad donde se involucran procesos cognitivos superiores.

Leer bajo esta mirada compleja, es interactuar con el texto. El lector al desarrollar el proceso de lectura, incluso antes de leer un texto genera una serie de supuestos que le permiten orientar su lectura y confirmar o desechar sus hipótesis, el lector maneja una serie de conocimientos previos en torno al tema de la lectura que al momento de leer son “evocados” y según su profundidad y estabilidad le permitirán comprender e interpretar de mejor forma lo que lee. A lo anterior, debemos adicionar que la lectura es un acto altamente contextualizado, es decir, para comprender e interpretar un texto el lector debe considerar las claves de producción del texto y el contexto de lectura. Muy ligado al contexto está la ideología que trasunta todo texto y que debe interactuar con la ideología del lector. En síntesis, leer es una herramienta que abre las puertas al conocimiento, así como también permite reflexionar y dar sentido a la realidad y orientar nuestro actuar.

Esta nueva forma de entender la lectura se enmarca en los grandes avances que ha tenido la ciencia en disciplinas como psicolingüística, la teoría de la comunicación, la teoría de la información y la psicología cognitiva, las cuales dejan en evidencia que los modelos tradicionales no aportan ni se adecuan de forma significativa a las nuevas necesidades que se imponen, especialmente, en las que se relacionan con el procesamiento de la información, interpretación y comunicación de la misma. De tal modo que, la preocupación estará centrada en explorar los *procesos cognitivos y metacognitivos* implicados en el acto lector, como: descubrir los factores que afectan o potencian la comprensión lectora, establecer las relaciones entre el dominio lingüístico y la capacidad lectora y diseñar estrategias de naturaleza cognitiva y conductual que ayuden en el proceso lector.

En este contexto, surge la noción de *estrategias de comprensión lectora*, las que para toda la literatura especializada son las estrategias cognitivas, estrategias metacognitivas, y estrategias motivacionales o afectivas, que se vinculan con las estrategias de aprendizaje. A continuación, se analizará sintéticamente las estrategias cognitivas y metacognitivas a partir de dos estudios, “El desarrollo de las habilidades para comprender la lectura y la acción docente” de Armando Morles; y “Metacognición y comprensión de la lectura” de Pablo Ríos Cabrera, los dos textos forman parte del libro *Comprensión de la lectura y la acción docente* de Aníbal Puente (2000).

3.4.3. Estrategias cognitivas

Estas se relacionan con el procesamiento de la información y la resolución de problemas del procesamiento. Son definidas por Brown (1982) y Morles (1986) como estrategias mentales que facilitan el procesamiento de la información contenida en textos escritos (Puente, 1991:261). Se centran en procesos específicos relacionados con la atención, memoria y comprensión.

Entre las estrategias vinculadas con el procesamiento de la información, podemos distinguir dos tipos. El primero tiene relación con las **estrategias para procesar la información** dentro de las que encontramos las siguientes estrategias:

a) *Estrategias de organización* considera actividades donde el lector deba darle un nuevo orden a la información contenida en el texto, considerando criterios como aspectos temporales, espaciales, jerárquicos, inductivos, deductivos, causa-efecto, etc. Las consideraciones que deberá tener el docente será incluir actividades que impliquen ordenar y reordenar eventos, ideas, detalles, conceptos de acuerdo con los diversos criterios mencionados anteriormente, pero también considerando el grado de abstracción, dificultad o las posibilidades que otorguen los mismos textos.

b) *Estrategias de focalización*, se relacionan con los procedimientos que utiliza el lector para precisar el significado de la información contenida en un texto escrito considerando el objetivo de lectura y con el grado de importancia que dará a la información contenida. Por ejemplo, la identificación de la idea central del texto, distinción de las ideas principales de las secundarias, precisar la intención del autor, buscar información específica para responder preguntas o corroborar hipótesis.

c) *Estrategias de elaboración*, son las acciones mentales que realiza un lector tendientes a crear un nuevo texto a partir del texto que se lee con el propósito de hacerlo más significativo. Aquí se pueden incluir actividades como comentar el contenido texto, establecer ejemplos a partir de la lectura o analogías, parafrasear el texto o parte de él utilizando una estructura distinta, formular hipótesis, preguntas y predicciones, generar inferencias y conclusiones, pensar en proyecciones o implicancias teóricas o prácticas de lo leído.

d) *Estrategias de integración*, mediante su utilización el lector busca unir en un todo coherente las partes de la información que obtiene a medida que se va leyendo, y a la vez que trata de incorporarla a los esquemas de conocimientos que posee, esa actividad se realiza en el proceso mismo como al término de la lectura.

e) *Estrategias de verificación*, mediante el uso de estas estrategias, el lector busca determinar el grado de coherencia que se puede establecer entre las interpretaciones parciales realizada en el transcurso de la lectura, a partir o considerando la lógica, las opiniones autorizadas y los esquemas de conocimientos del lector y que se relacionen con el tema la lectura.

El segundo grupo de estrategias cognitivas se relacionan con las ***estrategias para resolver problemas de procesamiento de la información***, es decir, pretender revertir los obstáculos que debe enfrentar el lector vinculados a cuatro factores: comprensión de vocabulario, comprensión de oraciones, comprensión de relaciones entre oraciones y comprensión global del texto. Para abordar estas fuentes de dificultad, se pueden distinguir las siguientes estrategias:

a) Generales: Estas son aplicables para resolver eficazmente varios tipos de problemas, entre estas destaca el *releer* todo el texto o la parte en la cual se ubica el problema hasta lograr su resolución, *continuar leyendo*, en busca de más información que permita solucionar el problema, *parafrasear* la parte del texto utilizando palabras distintas o frases u oraciones diferentes, entre otras.

b) Específicas incluyen estrategias que pueden ser utilizadas para resolver problemas concretos de comprensión, tales como los siguientes:

b.1) Establecer el significado de las palabras desconocidas: en este caso, el docente puede ejercitar a los alumnos para que deriven su significado a partir de la inferencia que se pueden hacer de la información localizada antes o después de la palabra problema.

b.2) Precisar las ideas principales de un texto; el docente puede orientar al alumno en la identificación de la idea principal de cada uno de los párrafos que un texto, pidiéndoles que extraigan detalles, información redundante, secundaria o ejemplos.

b.3) Encontrar una interpretación apropiada a una oración, en esta situación se sugiere que los estudiantes ejerciten en la relectura de la proposición o partes más amplias del texto, en la generación de imágenes mentales sobre lo expresado en el enunciado y en el parafraseo del mismo, tratando de darle sentido.

c). *Identificar los antecedentes* de las palabras o frases, tales como cuyo, suyo, allí, aquel, así, de esa manera, por tal motivo.

Estas estrategias pueden ser aplicadas de manera flexible por el sujeto lector, dependiendo, entre otros factores, de los propósitos de lectura y del tipo de texto que está leyendo. La importancia de este repertorio de estrategias es que el alumno debe aprender que puede aplicar una o dos estrategias en un determinado momento o varias, ya sea en un sentido simultáneo o paralelo. Su aprendizaje dependerá de grado de necesidad de emplear estas estrategias como del modelamiento que puede hacer el docente.

A pesar de la importancia de las estrategias cognitivas antes mencionadas, su enseñanza y aplicación no tiene ningún aporte significativo al mejoramiento de la comprensión lectora, si no son complementadas con las estrategias metacognitivas, cuya función es contribuir estratégicamente al control y monitoreo del proceso lector.

Sin duda, que el aporte de las estrategias cognitivas y metacognitivas a la enseñanza de la comprensión lectora constituyen un hito, en cuanto son herramientas vitales para entender, desde los inicios de la escolaridad, que la lectura no es, ni será jamás, una actividad mecánica, sino intensa por el empleo de estos recursos cognitivos y metacognitivos variados. Cuando más se empleen y potencien mejor será el aprendizaje lector.

3.4.4. Metacognición y metacompreensión

Antes de caracterizar las estrategias metacognitivas, es necesario partir por el macroproceso que las origina: la metacognición y su aplicación en la lectura, que conlleva la metacompreensión, especificándose un proceso más concreto, que debe considerarse, sin duda, en la lectura literaria. Existe consenso en el ámbito educativo de que uno de los grandes impulsores de este constructo es John Flavell, en su obra *Desarrollo cognitivo* (1985), al clarificar de partida que "la habilidad metacognitiva debe ser entendida como conocimiento y capacidad de regulación de cualquier actividad cognitiva y -como tal- es una de las tendencias evolutivas propias de la "tercera infancia y de la adolescencia" (1985: 85) (citado por Crespo, 2004:97).

Este autor presenta la metacognición como "una de las tendencias del desarrollo", distinguiéndola en tres elementos fundamentales: *conocimiento metacognitivo*, *experiencia metacognitiva*, *estrategia cognitiva* y *estrategia metacognitiva*. El conocimiento metacognitivo se refiere a la información, procedural y declarativa que, llamada desde la memoria, guía la actividad cognitiva. Está conformado por creencias y conocimientos adquiridos a través de diferentes experiencias vitales que se han almacenado en la memoria de largo plazo. En cambio, la experiencia metacognitiva alude a reacciones o reflexiones relativamente espontáneas que ocurren antes, durante y después del proceso cognitivo y que están sujetas a la verbalización y sistematización.

Flavell (1993) distingue entre *estrategia cognitiva* y *estrategia metacognitiva*. Ambas aluden a un mismo tipo de acción oportuna que ayuda a conseguir un objetivo cognitivo, pero actúan en niveles diferentes y sus funciones también lo son. La función de una estrategia cognitiva es ayudar a alcanzar el objetivo cognitivo perseguido, mientras que una estrategia metacognitiva se utiliza para conseguir

información sobre el progreso que se ha logrado con ella. Así, por ejemplo, una estrategia cognitiva sería volver atrás en la lectura de un texto cuando se siente que no se ha comprendido (experiencia metacognitiva), una estrategia metacognitiva sería evaluar si tal procedimiento ha sido exitoso. De esta manera, Flavell afirma: "Podríamos decir que se recurre a las estrategias cognitivas para hacer un progreso cognitivo, y a las estrategias metacognitivas para controlarlo. Controlar el propio progreso en una tarea es una actividad metacognitiva muy importante" (1993,160) (citado por Crespo, 2004:110).

Ahora bien, todo este mecanismo no se pone en movimiento de manera automática, sino que debe ser un acto voluntario y consciente, no obligado. No basta que el individuo posea el conocimiento para que este se active, sino de hecho que esté motivado para ponerlo en práctica. Garner (1993) (citado por Crespo, 2004) señala que todo accionar cognitivo y metacognitivo por parte del sujeto está supeditado en última instancia a su motivación, es decir, en cuál sea su real interés por alcanzar su objetivo y cuánto esté dispuesto a trabajar por él.

Esta última advertencia tiene dos importantes significados, en relación con la comprensión lectora. Una primera lectura es que la motivación constituiría un factor clave en la activación de estas estrategias. Ella puede ser generada intrínseca o extrínsecamente. En el fondo, la motivación, el interés, tiende a acercarnos más a lo afectivo, incluso emocional, a una sensación que 'hacer las cosas' tiene un sentido. Lo que, sin duda, vuelve más complejo el proceso lector donde se pueden articular no solo estrategias cognitivas, metacognitivas sino también afectivas o motivacionales como, sucintamente, se explican más adelante. Una segunda lectura está orientada al gran desafío que enfrenta el docente, quien deberá generar las condiciones necesarias y adecuadas para que el estudiante active su disposición para el aprendizaje.

En síntesis, la aplicación de la metacognición a la lectura nos da la *metacompreensión*, que en el área de la lectura se plantea que entender lo leído es síntoma de comprensión, mientras que conocer si se ha comprendido o no corresponde a la metacompreensión y se refiere al reconocimiento de los propios aciertos y errores durante el proceso. Entonces, la metacompreensión (Morles, 2000:278): “se refiere al conocimiento que tiene el lector acerca de las estrategias con que cuenta para comprender un texto escrito y al control que ejerce sobre dichas estrategias para que la comprensión sea óptima”.

3.4.5. Estrategias metacognitivas

Para Morles (2000), estas tienen relación con las estrategias que se utilizan para regular el proceso de comprensión en la lectura, en el que se pueden distinguir tres etapas que debe desarrollar el lector.

I. PLANIFICACIÓN: En esta etapa se incluyen actividades que apuntan a establecer y reflexionar sobre el género discursivo al que pertenece el texto que se lee, el autor del texto, el tema sobre el cual se leerá, los propósitos o objetivos de lectura que tenga el sujeto lector, el grado de dificultad que representa el texto, los conocimientos previos sobre el mismo (que evalúe cuánto sabe sobre tema), analizar la calidad y pertinencia del material que se lee, sí como la percepción sobre ambiente o contexto en el que realizará la actividad de lectura, su disposición para el aprendizaje.

II. SUPERVISIÓN: En esta etapa se contemplan una serie de actividades que continuamente se retroalimentan.

1. Aproximación a los objetivos: Tener claridad sobre los objetivos de la lectura no asegura por sí mismo el éxito, debe sumarse a este importante factor el control que ejerce el lector durante todo el proceso de lectura.

2. Detección de aspectos importantes: Se relaciona con la selección consciente que tiene que hacer el lector de los aspectos relevantes del texto para cumplir su objetivo de lectura.
3. Detección de dificultades de comprensión: En este nivel de supervisión o regulación de la lectura, el alumno debe hacer consciente el grado de dificultad que tiene la lectura que está realizando.
4. Conocimientos de las causas: Los factores que pueden influir sobre la comprensión lectora los podemos dividir en externos e internos. Los primeros están referidos a las características del material de lectura, la complejidad del área al que pertenezca el texto, el estilo del autor o la construcción del texto, la complejidad del objetivo de lectura. Dentro de los segundo, podemos mencionar las competencias metacomprendivas del lector, el grado de conocimiento sobre el tema, la disposición para el aprendizaje (que tiene relación con el grado de compromiso con el objetivo de la lectura), tipo de inteligencia, etc.
5. Flexibilidad en el uso de las estrategias: El lector debe ser capaz de realizar las adaptaciones necesarias del plan lector con el propósito de corregir aquellas estrategias, técnicas o tácticas que no sirvieron en la comprensión, proponiendo o implementando nuevas que ayuden a optimizar el desempeño lector.

III. EVALUACIÓN

Este proceso hace referencia a dos tipos evaluación muy importante que debe hacer el lector:

- a) Evaluación de resultados de logros: Este tiene relación con el producto mismo de la lectura, es decir, constatar si ha logrado o no la comprensión del texto.

b) Evaluación de la efectividad de las estrategias usadas: En este nivel de la evaluación el lector debe reflexionar en torno a todas las estrategias que utilizó, identificar las que fueron efectivas para el objetivo y tipo de lectura propuesto y también identificar aquellas que no aportaron a la comprensión y sobre las cuales debió hacer ajuste sobre la marcha, para posteriormente derivar aprendizajes básicos para la transferencia a nuevas situaciones.

En este punto, Morles (2000) aclara que se debe relevar un aspecto destacado que se relaciona con la complejidad de la comprensión de la lectura, estos tres niveles que pertenecen al nivel regulatorio de la metacompreensión no se dan de forma lineal como están presentados antes, sino que el pensamiento humano procede avanzando hacia la meta y retornando a los conocimientos necesarios, evaluando lo que se realiza y volviendo a planificar. La supervisión implica planificación y evaluación, porque se evalúa el funcionamiento de lo planificado originalmente y, si no está dando buenos resultados, hay que volver a planificar sobre la marcha para poder seguir avanzando.

3.4.6. Estrategias motivacionales o afectivas

Estas estrategias generalmente son desconocidas o se omiten al momento de abordar la comprensión lectora, a pesar de que están íntimamente unidas. Esto quiere decir que no solo el docente se enfrenta a sujetos que piensan, sino a individuos que sienten, que se emocionan, que se aburren con la lectura. Por lo tanto, no es menor su consideración al reflexionar en torno a ellas y menos aún abordarla desde la lectura literaria.

Existen dos fuerzas que regulan la motivación: la motivación intrínseca y la motivación extrínseca. Estas juegan un papel primordial en el aprendizaje, pues tienen un detonador común: el objetivo o meta, aunque muchas veces el objetivo que persigue un alumno y un profesor difieren significativamente. En este punto se debe reflexionar en torno a la alta intersubjetividad que rodea al proceso de

enseñanza-aprendizaje (Morles, 2000). Un docente debe saber regular y mediar los objetivos de aprendizajes a la realidad particular de los alumnos de un determinado curso, deberá ser capaz de regular las variables positivas y negativas del proceso: considerar sus intereses, conocimientos previos, su estilo de aprendizaje (capacidad y tipo de inteligencia), sus talentos, su autoestima, sus experiencias negativas, la funcionalidad y proyección del aprendizaje, la pertinencia social y cultural, las estrategias de enseñanza y aprendizaje, la didáctica, etc. Es suma, esta tarea involucra, pues, conocer o determinar muy bien el perfil de nuestros estudiantes.

3.4.7. Puntos de encuentros: el sentido y el lector implicado

“Un buen lector es un lector implicado, que desea leer y utiliza su conocimiento y estrategias para intenciones que siente como propias. No es que las condiciones externas no sean importantes, pero que sean estimulantes para un lector determinado depende del grado en que pueda atribuir sentido a leer” (Solé, 2010).

El propósito y control de la lectura es fundamental, pues otorga sentido a la tarea y al mismo tiempo motiva su ejecución; desde la perspectiva de la enseñanza, se debe establecer la importancia del profesor como *mediador*, pues sobre él recae la misión de proponer una lectura con sentido. Formar un lector implicado o comprometido, necesariamente obliga a reformular continuamente el proceso de enseñanza y las estrategias utilizadas por el profesor, que tendrán como fin mediatizar el sentido de la lectura, proveer al alumno de estructuras cognitivas y estrategias de comprensión lectora necesarias para que reconstruya el sentido del texto leído.

A partir de lo expresado, se puede reafirmar la importancia de las estrategias en el plano de la comprensión, pues implican tres tipos de conocimientos. El *conocimiento declarativo*, el que se relaciona con todo lo que sabe el estudiante, en

este caso particular, sobre el tema objeto de aprendizaje (conocimientos previos) y el conocimiento que tenga de sí mismo y los factores que influyen en su actuación; *el conocimiento procedimental*, se vincula al conocimiento del alumno sobre “cómo” hacer las cosas, aquí se hace referencia al conocimiento acerca de la ejecución de las habilidades procedimentales, es decir, el conocimiento que tenga sobre las estrategias, y por último, *el conocimiento condicional* hace referencia al conocimiento del “por qué” y el “cuándo” de los aspectos de la cognición, es decir, cuándo y por qué aplicar diferentes acciones cognitivas en una situación determinada. Estos tres tipos de conocimientos se pueden concentrar en tres habilidades fundamentales: la planificación, supervisión y evaluación. Las que tienen relación con los procesos metacognitivos del aprendizaje.

En síntesis, el control que ejerce un estudiante sobre un determinado aprendizaje es gracias a procesos metacognitivos, pues estos permiten regular, guiar, optimizar y reflexionar el grado de significación de la tarea y el *sentido del aprendizaje* y se refuerza el aprender a aprender, de aquí la importancia de incluirlos en un modelo de lectura literaria. Por tanto, deben ser aprendidos de forma sistemática en el aula, desde una perspectiva didáctica.

4. Competencia literaria y competencia lectora: la competencia lecto-literaria

El origen de la noción de competencia literaria se posiciona frente a un debate teórico en torno a la noción de competencia de Chomsky justo en momentos en que poco a poco se está viviendo un giro científico desde el enfoque lingüístico gramatical al enfoque comunicativo en la década de 1960.

En este sentido, Mendoza Fillola (2003) establece que la noción de competencia literaria nace en el contexto de los estudios generativistas sobre el lenguaje literario, planteada por M. Bierwish como “una específica capacidad humana que posibilita tanto la producción de estructuras poéticas como la comprensión de sus efectos” (citado por Pozuelo, 1988). Bierswish estipula que el sistema poético (SP) (del que depende esa específica capacidad humana), no

puede correlacionarse con el sistema gramatical chomskiano, puesto que, en el caso del lenguaje literario, el sujeto pone en marcha un sistema adquirido, mientras que, para la lingüística generativa, lo que activa el sujeto es una competencia universal e innata. Mendoza Fillola resalta la importancia de esta diferenciación teórica que, para el tratamiento didáctico de la literatura, supone un avance significativo, estableciendo que SP se configura como un dominio o habilidad que, por consiguiente, se encuentra vinculado a factores sociales, históricos, estéticos, culturales y, por cierto, educativos.

Desde el momento en que la competencia literaria se integra dentro del marco más general de la competencia comunicativa textual, ya no resulta coherente, en palabras de Mendoza, 2003- afirmar que la interiorización de las características y de las operaciones implicadas en el discurso literario dependen de una presupuesta facultad humana, esencialista, general y universal; por el contrario, se está ante una serie de aptitudes que se interiorizan por aprendizaje social y por la puesta en práctica de experiencias estéticas concretas.

El surgimiento de la competencia lecto-literaria se debe al estrecho vínculo de interdependencia entre la competencia literaria y la competencia lectora, porque la competencia literaria (bajo el actual enfoque de la recepción) no se compone solo de los saberes que permiten actualizar diversas obras, sino que también las experiencias lectoras previas y de las inferencias generalizables que, sobre el discurso literario, haya sido capaz de sistematizar el lector a través de la lectura.

La competencia lecto-literaria se entiende por la capacidad cognitiva compleja que desarrollan los individuos para leer comprensiva e interpretativamente un texto literario y que permite generar un goce estético ante esta experiencia cultural y personal. Esta competencia superior está mediada por una serie de conocimientos, destrezas y habilidades que se activan y se generan a la par que se desarrolla la lectura de una obra particular que se pueden dividir en tres planos (Mendoza Fillola, 2003).

El primero, relacionado a los saberes conceptuales del lector vinculados al manejo del código lingüístico, al código literario y metaliterario como también al contexto sociocultural de producción y de recepción (enciclopedia cultural) que enmarca y otorga sentido a la obra. El segundo, el plano procedimental que se relaciona con el uso de estrategias de lectura que desarrolla un lector a partir de un plan de lectura y con todo el conocimiento metacognitivo que posee, adquirido a partir de su experiencia lectora previa, que le permiten monitorear su proceso de recepción constituyéndose en un estrategia o 'lector inteligente'. El tercer componente, resultado de los dos anteriores, está vinculado a la actitud activa del lector y su disposición hacia la lectura literaria, comprometiéndolo con el proceso de reconstrucción del sentido de la obra cuyo resultado final es el goce estético (satisfacción intelectual y espiritual) (Mendoza 2003). En suma, se debe considerar lo conceptual, procedimental y actitudinal como saberes en el proceso lecto-literario.

Un componente clave en este proceso (y que va a conectar las distintas dimensiones de la competencia literaria) es el intertexto lector, cuya productividad semiótica permite reunir, durante el proceso lector, el conjunto de saberes y de estrategias lingüístico-culturales que hacen posible el diálogo entre los significados y las voces enunciativas del texto presente con los significados y las voces de otros textos anteriores, así como el diálogo entre los significados de las diversas prácticas significantes literarias y culturales en las que previamente ha participado el lector (Mendoza, 1998b y 2001).

5. Intertexto lector

Es frecuente que durante la lectura de textos literarios se reconozcan referencias o facetas leídas en otros textos; el lector reconoce algunos elementos (esquemas, arquetipos, intenciones, recursos literarios, etc...) del sistema literario que ya conocía de antemano y que tiene, por supuesto, almacenado en su 'disco duro' de la memoria o experiencia de lectura (memoria episódica), formando parte

de sus conocimientos previos que, en parte, se integran en la competencia lecto-literaria y el intertexto lector. Entonces, cuando se lee un texto, sobre todo literario, nuestro intertexto está activo, alerta para identificar los diversos tipos de alusiones que contiene la obra que en ese momento estamos leyendo.

El intertexto lector y la competencia literaria están vinculados a través de la interrelación de sus aportaciones en la recepción, porque, como lo señalara Eco (2002:34) “todo acto de lectura es una difícil transacción entre la competencia del lector (su conocimiento del mundo) y la clase de competencia que determinado texto postula con el fin de ser leído”. Consecuentemente, en la lectura literaria entran en conexión dos tipos de intertextos: el intertexto discursivo y el intertexto lector (Mendoza, 2008). El intertexto discursivo está presente en la obra (literaria), en realidad es la obra misma, se muestra en los estímulos-referentes que remiten al conjunto de textos que entran en relación con un texto dado y se manifiesta en la co-presencia de vínculos entre obras concretas. En este sentido, hay variadas estrategias o mecanismos que evidencian esto: inclusión, alusión, transformación o contraste de elementos temáticos, estilísticos, formales, de tipología textual, de géneros, de intencionalidad. Entonces, cada texto literario resulta ser una nueva creación, habitualmente con intención de ser “innovadora”. En suma, el intertexto discursivo es el resultado de las conexiones que contienen las obras.

Por su parte, el intertexto lector, término acuñado por Julia Kristeva en 1967, es el que activa y actualiza ciertos conocimientos del lector vinculados con otras obras literarias que haya leído o escuchado (hipotextos), conocimientos discursivos, conocimientos metaliterarios, estrategias de lecturas, experiencia de lectura, enciclopedia cultural, entre otras, y que permiten la comprensión del mismo. Un acto de lectura, así como la obra misma no es un hecho aislado, sino que se inscribe en un contexto determinado ya sea el de producción o de recepción. Detrás de cada obra se inscribe una serie de modelos y convenciones que obedecen a las características de genericidad de un discurso literario determinado.

Consiguientemente, se debe entender que una obra literaria es un tejido textual que evoca ya sea por asimilación o contrastes a una tradición anterior. Mientras más amplio es el intertexto del lector más es su competencia lectora y mayor es el éxito de comprensión-interpretación de la creación literaria que se retroalimenta después de cada lectura. Por eso, la importancia del acto de leer -en la coordenadas de la cantidad y diversidad- y que se ve hoy incorporado en el currículum nacional a través de la lectura de obras literarias en sala de clase como parte del proceso de comprensión lectora. En términos de Mendoza Fillola (s.d.), en su ponencia “La experiencia lectora de la Literatura Infantil y Juvenil: Reconociendo intertextos”, señala:

Cuando se lee una obra literaria, en realidad, se está accediendo a diversas facetas que corresponde a peculiaridades del discurso que, con frecuencia, son compartidas con otras obras. De éstas, unas quizá ya han sido leídas y le resultan conocidas al lector, mientras que otras aún le son desconocidas, aunque tendrá una primera aproximación a través de la obra concreta que lee.[...] Efectivamente, en toda creación literaria se incluyen, se integran se asimilan y se reelaboran elementos, componentes, recursos, referencias del mismo ámbito de la Literatura, con mayúscula, para indicar con ello que remite a todo el conjunto de producciones verbales de signo estético, creativo, artístico (en línea).

La lectura, como se ha explicado, es un proceso interactivo altamente complejo, pues el lector debe transar el sentido de la lectura a partir de las propias claves del libro y de los elementos que fueron activados por el intertexto lector, es decir, la comprensión-interpretación del texto literario depende del lector y su capacidad de avanzar a la par que el texto, en un proceso rico en generación de expectativas, elaboración de hipótesis e inferencias del cual depende la legitimación interpretativa. Por lo cual se puede señalar que la orientación de la educación literaria debe enfatizar en el enriquecimiento y desarrollo del intertexto lector, así como en los procesos metacognitivos asociados a la actividad lectora en

las distintas fases de la lectura: 1. precomprensión 2. formulación de expectativas, elaboración de inferencias; explicitación (articulación, conexión de aspectos parciales); 4 rectificación/ajustes; 5. Comprensión/ interpretación.

En síntesis, el intertexto lector es la relación que es capaz de establecer el lector a partir de su experiencia lectora con otros textos anteriores o hipotextos y que le permiten activar conocimientos de diversa índole –conocimientos enciclopédicos y culturales, saberes, habilidades y estrategias lingüísticas y discursivas, como también estrategias cognitivas y metacognitivas-, relacionarlos con la obra leída, generar expectativas, inferencias, comprobaciones y, finalmente, la comprensión-interpretación de un texto determinado, producto de una competencia lectora y, especialmente, literaria.

A continuación, se trata de ilustrar someramente la activación del intertexto lector y cómo se puede contribuir a su interpretación en la lectura del siguiente texto⁸:

Fecundidad

Hoy me siento bien, un Balzac; estoy terminando esta línea.

Augusto Monterroso

Sin pretender hacer un análisis exhaustivo, diremos que, en este caso, nos enfrentamos a un texto poco común por su ultra brevedad. Una de las expresiones que libremente activan nuestro conocimiento previo puede ser el nombre: Augusto Monterroso. Gran creador de un género multifacético y polémico como es el cuento breve o microcuento. Entonces, como toda obra literaria se debe tender no solo a su lectura superficial, sino tratar de generar hipótesis para su interpretación. Se

⁸ Este ejemplo sintetiza el planteamiento de Karla Seidy Rojas Hernández, “La ironía en el minicuento de Augusto Monterroso”, *El Cuento en Red*, N°2: Otoño, 2000.

activa otro conocimiento, de carácter enciclopédico y es quién es Balzac (estrategia de alusión): un escritor francés, realista, del siglo XIX, autor de *Eugenia Grandet*, *La Comedia Humana*... ¿Qué tiene que ver este autor con este microcuento o con Monterroso? Ahora, se logra la activación semántica: el título ¿Cómo dice? “Fecundidad”. ¿Qué es ‘fecundo’? Se sigue buscando como una madeja en nuestro reservorio cognitivo: fecundo, feraz, productivo, que produce, que genera... Se prosigue con la lectura: “Hoy me siento bien, un Balzac”. La coma que separa los dos segmentos textuales cumple una función, por una parte elíptica, ya que subyace una comparación implícita: “Hoy me siento bien, como Balzac”. Pero, ¿cuál es el vínculo? ¿Cuál es la relación?. Se siente bien, porque está terminando... esta línea... La clave puede estar en que Balzac es un escritor de grandes novelas en volumen y él, aunque escriba, está línea, también se siente grandemente satisfecho. ¿No estaremos frente a una crítica o frente a una ironía? No por escribir inmensos volúmenes, lo mío no es literatura y deseo entregar un mensaje. Aquí entran las claves genéricas, activadas por el intertexto lector, en que se puede aparentar una solapada parodia, ridiculizando a este género mayor, histórico, como es la novela. En suma, Monterroso quiere con este texto indicar que no por ser breve, no dejar de ser literatura. Es decir, relevar el microcuento como texto de creación artística o estética, respuesta frente a críticas que han señalado la no pertenencia de la breve ficción al mundo de las “Bellas Letras”.

Por supuesto, que en algunas obras el intertexto lector se puede activar más rápidamente que en otras, ello dependerá de las distintas claves que permitan generarlo como el conocimiento del lector. Sin duda, es un proceso complejo ya que el hecho radica en que el texto creado solo recobrará su significado si su lector es capaz de reconocer cada uno de los componentes, su funcionalidad primera y la que asumen en este nuevo texto; el lector deberá reconocer la estrategia discursiva de la ironía y la parodia y así tratar de comprender la intencionalidad. Hay una actividad lúdica, por cierto, de reconocimiento de convenciones metadiscursivas.

Resumiendo, el intertexto lector es un componente decisivo que aporta los conocimientos diversos que requiere el discurso literario, para hacer posible, significativa y personal la lectura de distintas obras. El intertexto enlaza las aportaciones de distintas competencias, según las particularidades del texto; en efecto, el éxito de la lectura se debe al grado de amplitud del intertexto lector. En cada lectura, el lector relaciona, organiza y amplía los componentes de su intertexto lector, que es la base para de los nuevos conocimientos para su educación estético-literaria.

6. Educación literaria y formación del lector

6.1. Problemáticas en la dimensión “enseñanza de la literatura”

Para enfrentarse hoy a la enseñanza/aprendizaje de la literatura, el docente debe ser consciente de las distintas problemáticas y causas que se presentan. Una revisión somera de ellas nos situará en un marco al cual es necesario brindar soluciones u orientaciones que permitan superar las dificultades que se presentan actualmente en el aula. Una primera situación está dada por el hecho de que la ‘obra literaria’, siguiendo el enfoque lingüístico gramatical y filológico historicista, se aprovecha para el análisis lingüístico o descripción estructural del sistema relegando sus fines estéticos-expresivos específicos. Es como si el tanatólogo toma el cuerpo para diseccionarlo extrayendo y analizando sus partes. O como el gramático desde su escritorio solo le interesa responder a teorías de la lengua con ejemplos de trozos de obras clásicas para explicar o analizar determinada estructura. Así se da cuando se extrae el vocabulario desconocido y se ejercita la ortografía. Nada más alejado de los intereses del estudiante para generar una lectura frutiva, crítica, personal con escaso trabajo de los mecanismos literarios que hacen que esta obra sea arte.

En nuestro entorno, una causa que provoca desazón es la continua renovación y cambio de los variados instrumentos curriculares que abruma al docente, porque no alcanza a internalizar adecuadamente los principios, contenidos y proyecciones del hecho literario y su didáctica. Desde el planteamiento de un *Ajuste Curricular* (2009) donde se subsumía la literatura dentro de los ejes de lectura y escritura, pasando por las orientaciones de los *Mapas de Progreso* (2006) (que ya no están vigentes) que han sido cambiados por las *Progresiones y Estándares de Aprendizaje* (2010); las nuevas *Bases Curriculares de 7° a 2° Medio* (2013) que cambian el nombre de la asignatura: de Lenguaje y Comunicación a Lengua y Literatura con la incorporación de un nuevo enfoque disciplinario: el enfoque cultural. Y sigue con los *Textos de Estudio* que se distribuyen anualmente y los *Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para la Formación Inicial Docente* (2012).

Aunque en nuestro país, aún esta orientación es escasamente implementada en la enseñanza, en otros ámbitos, como España, Europa y Estados Unidos (Mendoza, 2002), la limitación del estudio de la literatura se ha reducido al aprendizaje de datos, fragmentos y no obras completas en *Manuales* que se producen para ello, minimizando las posibilidades formativas de lo literario en las etapas escolares.

Entonces, desmedra la formación literaria de los estudiantes, la atomización que se hace del aprendizaje del discurso literario, utilizando un 'compuesto' donde integran datos biográficos, rasgos de estilo, títulos de obras, selección de fragmentos, propuestas de actividades de comprensión, de análisis de recuento de recursos, entre otros. También, afecta el tratamiento de la literatura, la implementación de un canon académico u oficial traducido en un canon escolar que no necesariamente corresponde a los intereses e inquietudes de los estudiantes como la lectura obligada de obras (inquietante tema que será abordado en el apartado del canon formativo).

Pesa, además, sobre los docentes el hecho de que se observa una manifiesta desmotivación por leer obras literarias, de un estudiante muy obnubilado por la cultura de la imagen, internet y ahora las redes sociales. Lo que implica un mayor desafío didáctico de tratar de integrar estos dispositivos frente al aprendizaje literario, antes de negar su uso y su existencia, tarea a que momentos parece imposible. Dado está la relevancia del estudio o empleo de recursos de carácter digital y multimodal. Los alumnos y alumnas leen poesía por internet; escriben literatura por celular. La transformación del lector/escritor es evidente y no hay negación posible.

Se suma a los anteriores factores el trabajo en el aula donde se privilegia la 'única o correcta' interpretación (convergencia interpretativa) de una producción literaria de acuerdo con el profesor. Esta limitación deja fuera el enfoque de la recepción en la concepción de 'opera aperta' (Eco). Por supuesto, corriendo el riesgo certero, que esto puede frenar el acercamiento, el disfrute y la motivación por la lectura de los estudiantes. Se observa, por ejemplo, en preguntas de 'controles de lectura' (respuesta prediseñadas según la crítica oficial y autorizada o la visión del docente) y también en las pruebas estandarizadas como SIMCE y PSU. En esta última, se presentan poemas y desde allí se hacen interrogantes precisas con una sola respuesta de la interpretación del texto. En clara oposición al lenguaje connotativo del texto literario, donde es complejo llegar a una visión única del hecho poético, porque según el intertexto lector genera múltiples lecturas y, además, el desacierto de ocupar la poesía para 'seleccionar' estudiantes.

Estrechamente ligado a lo anterior, es el sistema de evaluación que se utiliza en la enseñanza de la literatura, el que direcciona la 'evaluación lectora' solo a partir de preguntas literales, centradas en la capacidad del estudiante para recordar la historia en oposición a la capacidad de los estudiantes de construir sentidos de las obras leídas, como quedó demostrado en una investigación sobre la enseñanza de la literatura en Chile, recientemente aplicada (Munita y Pérez, 2013), que redefine la orientación que debe tener la literatura para el estudiante como fuente

de reflexión. Urge entonces, implementar un sistema de evaluación que reafirme un lector comprometido, en búsqueda de un sentido de la obra desde sus propias coordenadas personales, sociales y culturales sin descuidar el propósito de autor.

Tan importante como los puntos anteriores son los procesos de aprendizajes que no incorporan de forma sistemática la función reguladora de las actividades metacognitivas del proceso lector de los estudiantes y de la interacción que este genera. En este sentido, existe una falencia en esta perspectiva tanto en la etapa enseñanza-aprendizaje como en la evaluación. Hoy no se considera cualificar y cuantificar el aprendizaje metacognitivo que hace un estudiante ante su formación lecto-literaria.

Vinculante a todo lo anterior, está el hecho de que en el aula no se forman lectores-literarios, solo se evalúa (con las limitaciones anteriormente mencionadas) pues se entrega una fecha para la prueba y un título de una obra. Es decir, una lectura obligada de acuerdo con el canon escolar indicado en los programas de estudio. Reduciéndose, de esta forma, el complejo proceso de comunicación literaria a un producto. Una prueba en la que un estudiante expresa “con muchas limitaciones y restricciones” qué comprendió, a cambio se le entrega una nota con lo cual se cierra el proceso comunicativo literario. No existe un modelo que desarticule esta realidad, donde la lectura ocurra en sala, mediada por el docente con una propuesta didáctica que centre su atención en el proceso lector de los estudiantes tanto en el ámbito cognitivo como metacognitivo.

Por último, como gatillante de la situación antes descrita, Mendoza (2002) señala que el docente recurre a un ‘eclecticismo metodológico’ debido a la ausencia de claras orientaciones disciplinares y didácticas que le permitan implementar propuestas que fortalezca desarrollo de una competencia lecto-literaria altamente fundamentada en los enfoques actuales. Por contrapartida, el profesor combina sus opciones personales con algunas aportaciones de la crítica

literaria y buscando el soporte a prácticas de enseñanza, de estudio, e, incluso, para hacerlas punto de referencia en el establecimiento como objetivos escolar.

En la revisión de estos antecedentes no cabe duda de que se debe generar una renovación en el tratamiento didáctico de la literatura. Nuevos avances en la Didáctica de la Lengua Materna dan luces que se orientan hacia la sustitución de la concepción tradicional de 'enseñanza/estudio de la literatura' por nuevos objetivos que ponen de relieve el desarrollo de la competencia lecto-literaria y que se encaminan hacia la educación/formación literaria.

6.2. Necesidad de una educación literaria centrada en la formación del lector

En la superación de la perspectiva anterior, la expresión 'enseñar literatura' comienza a ser sustituida por una nueva concepción: "formar para apreciar la literatura". Esta es una finalidad más acorde con el planteamiento cognitivo del aprendizaje y con la funcionalidad propia de la materia: una concepción más abierta hacia la participación e implicación del lector, y que respeta el hecho de que la literatura se puede leer, analizar, valorar, apreciar, incluso sentir. Mendoza (2002) puntualiza que debería hablarse de "tratamiento didáctico para la formación de la recepción de textos y producciones literarias".

Entonces, la Didáctica de la Lengua Materna y su vertiente la Didáctica de la Literatura proponen una educación literaria, que consiste esencialmente en la adquisición y en el desarrollo de esta específica capacidad y no tan solo en la transmisión escolar del legado literario de las obras y autores consagrados por la tradición académica. De ahí que la educación literaria en los centros educativos este "ante el interrogante de cuáles son estas competencias, de cuándo, cómo y dónde aprenden los niños y las niñas a entender y disfrutar de los textos que llamamos literatura en nuestra sociedad y de qué se puede hacer para ayudarlos en este proceso (Colomer, 1995:8).

En este sentido, se extiende la idea de considerar que los textos contienen un conjunto de instrucciones de uso que orientan la lectura del significado y de que el lector coopera con el autor en la construcción cooperativa del sentido de la obra. En consecuencia, la educación literaria comienza a orientarse ahora a enseñar al lector a saber qué hacer con el texto y a saber entender lo que lee de acuerdo con los itinerarios inscritos en la textura de ese texto. En la misma dirección, la estética de la recepción, la semiótica textual y la pragmática literaria insisten en la idea de que el significado literario es el resultado de un pacto o contrato entre el autor y el lector en torno al texto. En última instancia, “la interpretación del significado de una obra literaria no solo depende de las intenciones del autor y de las características formales y semánticas del texto sino también de las capacidades cognitivas, de las competencias culturales y de las actitudes estético-afectivas de quien lo lee. (Lomas, 2010: 109).

La intención de este cambio de enfoque es, precisamente, formar lectores. Pero, no es nada fácil en el ámbito de la enseñanza. Por una parte, hay consenso de que el hábito lector-literario debe iniciarse en las primeras etapas escolares, incluso, en el hogar donde los padres cumplen un rol formativo. Por esto, es que no se puede pretender hacer cambios de un momento a otro y de una etapa escolar a otra, es un proceso que lleva tiempo. Como también, involucra el cambio de creencias o de representaciones en los docentes de lo que significa formar a un lector, cuya meta es llegar algo muy complejo, a la vez, que es gozar la experiencia estética y a disfrutar del patrimonio literario universal. La lectura obligada ha hecho un daño inconmensurable en este sentido. Todo por un canon escolar que curricularmente presiona y, sobre todo, si es medido en sistemas de evaluación institucionalizados.

Cabe preguntarse entonces, ¿Cómo debería ser el acercamiento al mundo literario, por parte de este lector en formación con una perspectiva más integral que incluya lo lingüístico, lo imaginario, lúdico, expresivo y cultural? Cervera (1993)

(citado por Núñez, 2012) da algunas orientaciones al delimitar que el texto, como construcción lingüística, es viable la aproximación hacia la estructura literaria y en la captación del contenido de los mensajes; la aproximación imaginaria apunta a la dimensión creativa del texto que sugiere más de lo que dice, es la desencadenante de la fantasía y la creatividad; la aproximación lúdica consiste en descubrir las capacidades de juego de cada texto, evidentemente, en el contexto en que puede ser abordado; la aproximación expresiva persigue la captación de modelos expresivos al servicio de la comunicación, lo que implica, a su vez, su asimilación compartida, única forma de enriquecer los recursos expresivos para que sean también comunicativos; la aproximación cultural tiene por objetivo que el lector participe del entorno humano y heredero del patrimonio de su pensamiento recogido en textos que debe valorar.

Estas aproximaciones pueden convertirse en categorías o criterios que perfectamente orienten los desafíos del trabajo didáctico en el aula, así como la generación de las estrategias, secuencias y recursos que se emplearán. Pero estas aproximaciones de Cervera no dan cuenta de otra dimensión que tienen los textos literarios, dado que no son discursos inocentes o desideologizados. El abordaje crítico-formativo también requiere preparación y pertinencia tanto en etapas de iniciación enseñanza básica como la enseñanza media. Lo anterior hace referencia a la dimensión ético-discursiva planteada por Sánchez (2003). En este sentido el lenguaje cumple una función reguladora de nuestra propia conducta, si además el lenguaje de los discursos dominantes ejerce un poder y un control social, el docente ha de plantearse en qué consiste la función reguladora del discurso y cómo la práctica de la literatura en el aula puede servir de contrapunto al poder y al control de los discursos dominantes, en la medida en que la inserción del sujeto en el proceso de significación estética lo transforma en personas autónomas, críticas y libres.

6.2.1. Perfil del lector competente vs. perfil del lector en formación: ¿un riesgo didáctico?

Al revisar la bibliografía sobre el avance o giro dado hacia la educación literaria por sobre una enseñanza de la literatura marcada por el énfasis en la descripción del sistema y la historia literaria y redirigida hacia la formación del lector literario, se puede postular que los autores (Mendoza, Colomer, Sánchez, Lomas, entre otros), enfatizan en la formación literaria un perfil de lector competente (ideal), que tiene sus riesgos, ya que se puede sobredimensionar las metas que se desean lograr, homogenizando lectores y procesos de lectura que, como se sabe, son totalmente diferentes y varían según los propios lectores y los contextos de lectura.

Por lo tanto, se cree necesario generar una propuesta de un perfil de lector más flexible, dinámico y situado, un 'perfil de lector en formación'. Si el perfil competente plantea que este lector "pone en funcionamiento la competencia literaria al integrar, seleccionar y activar significativamente el conjunto de saberes, estrategias y recursos lingüísticos culturales en la lectura de textos literarios" o "activa selectivamente saberes y las estrategias que permiten reconocer los rasgos y los usos lingüístico-culturales y los convencionalismos de expresión estética y de caracterización literarias del discurso" (Mendoza, 2006). En otras palabras, el lector competente es capaz de interpretar coherente y adecuadamente la obra a partir de los objetivos de lectura, las huellas textuales y experiencia lectora. Otorga sentido a la lectura literaria desde su vivencia personal y contexto social, siendo capaz de activar el intertexto lector, activa el conocimiento literario, metaliterario y estratégico. Utiliza adecuadamente estrategias que le permitan planificar, controlar, evaluar, tanto la lectura como su aprendizaje del proceso lector. Vivencia la experiencia literaria frutiva desde una perspectiva cultural y personal, en suma, es un lector consciente, estratégico y motivado. Por supuesto que este deslinde puede provocar la desazón del docente en querer lograr avances significativos en lectura literaria porque las expectativas dadas por los teóricos son muy altas, en contraste,

por ejemplo, con la situación real de sus alumnos y del contexto educativo concreto en el cual están inmersos.

La orientación que se propone desde este Estudio es que el docente pueda construir con estos referentes un *perfil de lector en formación*, situado en un contexto real de enseñanza, considerando aspectos o segmentos del lector competente que es la meta máxima ideal, es decir, el estándar, a un perfil más concreto, más centrado, adecuado y pertinente a partir del contexto de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, en vez de ser capaz de “construir ‘el’ significado de la obra”; en el perfil del lector en formación sería, generar posibles hipótesis del significado textual o enumerar más de una interpretación, que es provisoria, en la media en que: ya sea, relea el texto, comparta o comente colectivamente la lectura o co-construya una visión a partir de la mediación del docente.

Por último, la formación del lector literario en etapa escolar, sin duda, por la naturaleza del arte literario debe considerar su singular sensibilidad estética, sus sensaciones, sus sentimientos, sus emociones. Es decir, se debe tratar y valorar las dimensiones afectivas en el trabajo de la lectura literaria en el aula (Cf. Riquelme y Munita, 2011).

6.3. ¿Cuáles son los efectos que debe traer la formación literaria? A modo de síntesis

A continuación, se propone a partir del análisis y reflexión acerca del tratamiento didáctico del procesamiento metacognitivo del intertexto lector en el desarrollo de la competencia lecto-literaria, los siguientes efectos que debe generar la formación literaria:

1. El profesor debe estar centrado, en el contexto de la educación literaria, en la mediación entre la obra literaria y el lector; formar lectores más que enseñar contenidos o aprendizajes historicistas o teóricos,

descontextualizados y atomizados. Por ende, para no sobre-reaccionar ante tan grandes desafíos optar por la generación de un perfil de lector en formación adecuado a su contexto de aprendizaje real.

2. Generar las condiciones metodológicas, didáctica-estratégicas para que en el aula se posibilite el encuentro del estudiante con la obra literaria a partir de la lectura. Se active su intertexto lector, se dialogue sobre variadas interpretaciones y búsqueda del sentido y el disfrute personal de la lectura.
3. Se debe fomentar la lectura extensiva, no solo fragmentaria que para determinados propósitos se emplea, pero el lector en formación debe tener acceso a la obra completa para generar una visión de conjunto y no parcelada del hecho literario.
4. Una estrategia adecuada puede ser la producción de textos con intención literaria y con propósitos lúdicos, expresivos, recreativos y críticos según sea el objetivo didáctico.
5. La formación literaria ha de ser planteada en torno a procedimientos que faciliten el reconocimiento de las interrelaciones de los intertextos presentes en el discurso literario.
6. El lector no solo activa procesos cognitivos como identificar tal o cual elemento; comparar situaciones; inferir tal efecto..., sino también activar la regulación metacognitiva del proceso de lectura. Desafío, que en el lector en formación, este proceso debe ser mediado por el profesor.

La educación literaria, como dimensión clave de la didáctica de la literatura, está centrada en la formación de un lector que debe potenciar sus capacidades cognitivas en la lectura de textos literarios, desafío no menor dado lo complejo de la comprensión lectora y la conformación estético-literaria de las obras. A su vez, el giro didáctico desde una 'enseñanza de la literatura' hacia 'la educación/formación literaria' trae aparejado la consideración de un factor aún no considerado: ¿Cuáles

son las lecturas/obras más apropiadas para el generar el tratamiento didáctico de la literatura. ¿Podemos hacer que los estudiantes lean todo el repertorio literario? ¿O acaso se debe recurrir a una selección de las obras conocidas universalmente? ¿Todos los alumnos pueden leer cualquier texto, de cualquier género y época? ¿O será necesario que se lean/creen obras que ya consideren al lector literario en formación? ¿Será necesario hacer o proponer trayectos de lectura? Esta serie de interrogantes pueden orientar el trabajo en el aula para el logro de aprendizajes significativos.

7. Canon formativo, ¿construcción y aplicación posible?

La formación literaria, sin duda, debe sustentarse en la lectura de obras literarias. Así, la experiencia lectora (el conjunto de lecturas, esto es, la variedad de actos de recepción y la diversidad de obras que el lector conoce) es ineludible para asociar un texto con otro. Esa experiencia es fuente de ampliación y de enriquecimiento del intertexto lector; y, cuando no se posee o es muy limitada, la actividad formativa ha de fomentar su ampliación, es decir, ha de poner al lector en contacto con las obras, ha de ejercitarle en la lectura y en la recepción, no de modo mecánico, sino como un proceso consciente, constructivo y significativo.

Un enfoque significativo del aprendizaje literario requiere que la experiencia lectora se construya a partir de la recepción de la diversidad de las obras literarias, de los distintos géneros y de la variedad de estilos. Bajo este nuevo enfoque en las lecturas confluyen los intereses del lector. Y se espera (un supuesto) que un lector en edad escolar, “sería ideal que sus intereses personales coincidieran con los intereses formativos de los niveles educativos correspondientes” (Mendoza, 2003:10). Esto, sin duda, en contraste con la realidad educativa, no necesariamente se presenta de este modo, generándose un ‘nudo crítico’ con respecto a que “la literatura se desdobra ante su potencial receptor implícito en unas lecturas de entretenimiento (canon personal) y una lecturas de tarea escolar (canon escolar), unas más asequibles que otras, unas con opción de ser elegidas y

otras impuestas (ídem). Esto puede ser la causa de que los estudiantes no quieran 'leer' en la escuela por la no consideración de sus intereses individuales, pero el sistema educativo, el currículum (construido ideológicamente), precisa de la asimilación en la educación de un conjunto de signos (entre ellas las obras literarias) que conforman el patrimonio cultural nacional y universal, el bagaje cultural.

Por lo tanto, esta situación evidencia otro indicio más del desafío que tiene la didáctica de la lengua materna de cómo generar las condiciones para que la formación lecto-literaria se logre eficazmente ante esta problemática que se vive día a día en las aulas.

7.1. Del canon literario al canon formativo

Un primer acercamiento a esta situación, es que esta problemática converge y diverge en torno a un constructo teórico de gran relevancia hoy por hoy: la cuestión del *canon literario*. Y cómo de este macroconcepto se generan las condiciones y referentes necesarios para llegar o desembocar en un canon formativo, que tiene la legítima, pero no fácil, misión de contribuir al desarrollo de la competencia lecto-literaria.

Para Sullà (1998:11) el canon literario es “una lista o elenco de obras consideradas valiosas y dignas por ello de ser estudiadas y comentadas”. Este elenco de obras –prosigue el autor- sirve de espejo cultural e ideológico de la identidad nacional, fundada en primer lugar en la lengua. Asimismo, esta lista es el resultado de un proceso de selección (proceso integrado a lo que se ha denominado también como ‘canonización⁹’) en que han intervenido no tanto

⁹ En nuestro país, uno de los estudiosos que se ha dedicado a analizar la funcionalidad del canon literario en la literatura chilena es el Dr. Iván Carrasco Muñoz de la Universidad Austral de Chile, con publicaciones como: Carrasco M., Iván. Literatura chilena: canonización e identidades. *Estud. filol.*, Set 2005, no.40, p.29-48; Carrasco M, Iván. Procesos de canonización de la literatura chilena. *Rev. chil. lit.*, Nov 2008, no.73, p.139-161; Carrasco M, Iván. Ambivalencia identitaria en la

individuos aislados, como las instituciones públicas y las minorías dirigentes, culturales y políticas. Por ello se suele postular una estrecha conexión entre el canon y el poder, por lo que aquel es inevitablemente) conservador, aunque hoy diríamos con matices por la fuerte presión social y cultural de generar una tolerancia a la diversidad, multiculturalidad e interculturalidad, igualdad de género, entre otras dimensiones en discusión por lograr un posicionamiento y visibilidad social, reto que la literatura o, mejor dicho, el canon no debe rehuir.

Si se piensa en la formación literaria, donde un agente educativo central es el docente, este desde su enseñanza inicial, pasando por su formación académica, sus gustos personales y de vuelta al aula como profesional, ha transitado por diferentes tipos de canon que es necesario revisar sucintamente para desembocar en un 'canon formativo', aparentemente como el dispositivo más adecuado para la educación literaria.

Para Mendoza (2003) en el contexto escolar confluirían, desde nuestra perspectiva, algunos traslapados, los siguientes cánones: *el canon literario*, que es el conjunto-muestra coherente de obras que constituyen los modélicos referentes literarios. Es decir, la Literatura, digna de ser estudiada, comentada, divulgada, premiada, exponente relevante del hecho literario. Es un supratérmino que define un marco, un campo cultural, en otras palabras, un paraguas epistémico. De esta gran vertiente, se desprenden, cánones específicos que tienen una determinada constitución y función. Uno de los primeros es el *canon literario-filológico* o de estudio que converge en muchos aspectos con el canon escolar, porque ambos siguen criterios académicos, de ahí que en ellos haya conexiones en los contenidos, pero también notorias divergencias en la finalidad. Este canon es el que principalmente el profesor se forma como especialista de un área del conocimiento como lengua y literatura, aprendido con una finalidad formativo-académica, evidenciado en las distintas asignaturas del área literaria en su

literatura chilena canónica. *Estud. filol.*, Set 2008, no.43, p.55-62; Carrasco M, Iván. Identidades en la poesía canónica de Gabriela Mistral. *Estud. filol.*, Nov 2011, no.48, p.23-32.

formación inicial docente y signado en los diferentes programas de asignatura. Por su parte, es necesario tener presente que la conformación de este tipo de canon está dado por la procedencia de diferentes fuentes, principalmente, autorizadas, institucionales y oficiales, ya que el académico nutre su programa a partir, principalmente, de los estudios de su disciplina y de la crítica literaria como también de sus gustos personales (canon personal), pero en menor medida.

Luego, existe el *canon escolar* (o curricular) que está delimitado por las condicionantes del marco educativo (el nivel y los objetivos escolares, las características del alumnado, la funcionalidad formativa de los textos, los intereses personales del alumnado, aunque esto último es un supuesto, puesto que se consideran obras que serían adecuadas a su edad y vivencias personales esperadas de ese segmento escolar (niños o jóvenes) y por los fines de la formación estética y cultural en su proyección lúdica y recreativa. Este canon puede y debe incluir los clásicos y los contemporáneos de la literatura infantil y juvenil, de la literatura universal, exponentes de la diversidad del hecho literario. Este es generado intencionadamente desde el aparato ministerial gubernamental, que se evidencia en el listado de obras 'sugeridas' en las Bases Curriculares, Programas de Estudio, Textos de Estudios, Planes Complementarios de Lectura, por nombrar algunos de los instrumentos curriculares donde están presentes.

En el contexto de la situación comunicativa didáctica del aula, está el *canon de aula*, donde el docente, para la actividad de aula, selecciona y emplea obras que funcionan a modo de paradigma, como alternativa para el conocimiento de la inabarcable producción literaria; incluso en los casos –señala Mendoza (2003)- en que el profesor no es consciente de que su selección responda a esta funcionalidad. Aunque las obras sean seleccionadas de modo informal o implícito, constituyen de por sí un canon de aula. Este tipo de canon es el que presentaría problemas porque el docente no dispondría de los criterios y orientaciones adecuados para trabajar didácticamente una selección de obras *ad hoc* para la formación literaria. Entonces, desde la didáctica de la lengua materna, se plantea

un canon orientador, aunque funciona como ideal-meta, porque en la práctica misma puede tener sus variantes y matices, pero es un constructo necesario para cumplir, o mejor dicho, aunar las aspiraciones institucionales, nacionales y locales de su comunidad educativa, pasando por el docente, el aula y los estudiantes.

Se trata de *canon formativo* que surgiría del resultado de “una selección, según criterios didácticos y formativos, de la combinación de las anteriores propuestas. El canon formativo es una combinación del canon escolar (el del currículum), el del aula (como soporte para muchas actividades de aprendizaje) y el canon de la literatura infantil y juvenil (lecturas habituales del escolar) que tiene por objetivo implicar al lector en los procesos de recepción tanto desde la perspectiva lúdica cuanto desde las actividades de la formación literaria” (Mendoza, 2003:364). Esta articulación es muy compleja si la deseamos llevar al aula porque exige no solo el dominio certero de las pretensiones curriculares, sino sobre todo de los intereses y experiencias de lectura de cada uno de los estudiantes. Es decir, ¿cómo llegar a una ‘armonización canónica’ tal que sea capaz de generar la formación de un lector literario implicado, motivado, interesado? Por eso se plantea que este canon es un ideal-meta, de concretar didácticamente. Aquí se omite, por ejemplo, qué rol cumpliría el *canon personal* del docente (o llamémosle el *idiocanon* del profesional), que estaría constituido por el conjunto de lecturas personales adquiridas desde su etapa escolar hasta la del ejercicio profesional, incluyendo sus gustos y preferencias personales, lecturas recomendadas, lecturas ocasionales o simplemente efectuadas para enriquecer su bagaje cultural y profesional.

7.2. Tensiones en la Literatura Infantil y Juvenil y el canon

En relación con el canon escolar y formativo visto anteriormente, la didáctica de la lengua materna, prevé que para la adquisición de la competencia lecto-literaria, los estudiantes deben recurrir a las obras de la denominada Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) que en España tiene bastante desarrollo y menor en nuestro país. La LIJ es un conjunto de obras que son creadas específicamente para este

público infantil y juvenil en etapa de formación. Colomer (1997:34) enfatiza “la necesidad de determinar qué libros enseñan a leer a los niños de modo que por las propias características discursivas les sirvan de apoyo para construir y negociar el significado”. Entonces, aquí se produce una discusión en torno al canon, porque estas obras no podrían considerarse parte de él por su fin ‘utilitario’ o ‘pragmático’ como la formación lecto-literaria, y tener previsto desde ya su lector modelo, pero que no ocurre así, por lo menos, con la Gran Literatura. Pero aún así esta LIJ está validada por la didáctica.

Sin embargo, la tensión es latente. Cerrillo (2007:34) manifiesta: “La Literatura Infantil (y Juvenil) no es un género literario ni una parte segregada de la Literatura; cualquier estudio de literatura comparada nos demuestra que en una y otra literatura podemos encontrar coincidencias muy básicas que no sólo tienen que ver con las estructuras organizativas y los procedimientos de estilo empleados, sino también con la sociedad y el pensamiento que, en cada momento, predominan”. En cambio, Núñez (2012:51) advierte que algo sucede al respecto: “no hay dudas de que la LIJ debe ocupar un lugar relevante. Ciertamente, dada la profusión de títulos que en los últimos tiempos genera el mercado editorial sobre lo que genérica y no siempre acertadamente se denomina literatura infantil y juvenil, se hace imprescindible un deslinde crítico entre los textos que deben formar parte de ese canon y los que no”. Por su parte, Sánchez (1995) (citado por Núñez, 2012:51), “opta por vertebrar el canon de la literatura infantil con textos artísticos que estimulen, mediante una práctica significativa creativa, la competencia literaria de los niños, distinguiéndolos de otros textos que se sirven de la imagen de marca de la literatura infantil cuando en ellos el lenguaje literario brilla por su ausencia”. Para este autor se trata de un fraude puesto que estas obras, al carecer de las virtualidades de la competencia estética, contribuyen a inmovilizar –cuando no a pervertir- la creatividad de sus destinatarios” (Sánchez (1995:14) (citado Núñez, 2012).

Desde el punto de vista docente, el profesor trabaja con este *corpus* literario denominado LIJ, que en nuestro país son obras mayoritariamente provenientes de Europa con traducciones al español, pero alejadas de nuestra realidad. Es famosa la Colección Barcos de Vapor de lecturas para niños y jóvenes principalmente dadas en la Educación General Básica. Sin embargo, la investigación realizada por Munita y Pérez (2013:180) reveló que hay un quiebre, una escisión, que no se está abordando en nuestro país: “Hemos enfocado el estudio en el 2° Ciclo Básico, periodo escolar que atiende a niños y adolescentes de entre 10 y 14 años, mayoritariamente, pues creemos que representan niveles especialmente complejos en la relación de los estudiantes con la literatura: provenientes de un período de lectura literaria más libre y lúdico en los primeros cursos de Básica, es en estas edades cuando suele producirse el primer (y a veces definitivo) quiebre con el texto literario”. Porque el niño y joven deben adentrarse en la Gran Literatura, de adultos, compleja signífica y estéticamente. Crítica es la conclusión a la que llega el estudio en torno a la lectura y evaluación del Plan de Lectura Complementaria del Ministerio de Educación para Enseñanza Básica: “la ausencia de objetivos y de criterios que orienten la construcción de un verdadero itinerario de lecturas complementarias a las del devenir cotidiano del aula hace que el plan lector sea percibido –incluso por el profesorado– como una instancia aislada y, sobre todo, sin un sentido más allá de tener que cumplir con las exigencias del sistema” (Munita y Pérez, 2013:197).

Pareciera ser que las nuevas *Bases Curriculares de Lengua y Literatura* (7° a 2° Medio, 2013) hayan previsto una vía de solución ante esta situación alarmante. Al final de este documento, se desglosa el ya tradicional repertorio de lecturas sugeridas, como Canon Escolar (Curricular), ahora denominado “Temas y Propuesta de Lecturas Sugeridas por Curso”. Lo interesante es que las obras han sido seleccionadas y agrupadas por temas (“El héroe en distintas épocas”=Marco Polo; “la identidad”=Octavio Paz, ‘El otro’, etc.). Entre las razones o criterios de esta innovación, se destaca: “Agrupar las obras en torno a temas, ayuda a que los estudiantes establezcan conexiones, reconozcan elementos en común y

consideren diferencias, entre las obras y cómo estas abordan un asunto el particular” (Mineduc, *Bases...* 2013:36). Sin duda que este criterio temático coadyudaría a la activación del intertexto discursivo y lector al ‘establecer conexiones entre las obras’, recogiendo este recurso clave de la literatura. Pero también avanza hacia la generación del canon formativo matizado con el escolar: “Se espera que el docente seleccione cuidadosamente, de esta lista, aquellas que se ajusten a las necesidades e intereses de sus estudiantes y que le parezcan pertinentes para abordar los temas propuestos y los objetivos de aprendizaje del currículum” (ídem).

7.3. Una nueva propuesta: canon didáctico

Al considerar lo antes señalado se cree necesario hacer una distinción más profunda respecto a la propuesta de Mendoza Fillola en cuanto al canon formativo, estableciendo la noción de *canon didáctico*, la que debe de ser comprendida como un corpus de textos literarios que ha sido socializado con los estudiantes (negociación pedagógica o contrato didáctico) dentro del marco de la comunicación literaria. Que debe contemplar sus intereses y emotividad, y que lo apela desde la perspectiva cultural y social, atiende su capital literario, incluso su propio canon personal. Al mismo tiempo, que permitiría, por las características inherentes de las obras literarias, potenciar la formación de la competencia literaria a través de creación de nuevos diálogos o intertextos en el estudiante, que le favorecerá, a la postre, enriquecer su proceso lector y su experiencia de lectura literaria, creando un continuum de lecturas, consolidando su hábito lector que apunte a definir su propio gusto literario.

Esta nueva propuesta de canon en el aula, pretende no solo estar en sintonía con las pulsaciones del lector en formación, sino también con su contexto cultural y social, utilizándolo a favor de su formación, revitalizando con ello la lectura literaria como una actividad y práctica social. Por tanto, establecer este canon didáctico requiere una formación disciplinar, didáctica del docente y un

capital literario que lo faculte para seleccionar obras de forma consciente e intencionada que respondan a los objetivos centrales de la formación del lector literario competente congruentes con los estudiantes reales en contextos de enseñanza-aprendizaje concretos. Este canon deberá ser amplio y flexible, no pretenderá homogeneizar la experiencia lectora, haciendo alusión directa a que todos los estudiantes lean el mismo libro en un curso y rinden la prueba la misma fecha, sino que, por el contrario, los estudiantes creen sus propias rutas de lecturas. El plan lector deberá transformarse en un plan estratégico que refuerce la lectura fruitiva y el hábito lector y no potencie lectores en fuga como en la realidad se puede constatar. Parece pertinente la propuesta que hace el Ministerio de Educación de agrupar por temáticas las obras, debido a que sitúa al lector en un contexto de lectura. En este aspecto se podría ir más allá y situar la lectura literaria desde las problemáticas de lo humano y construir trayectos de lectura a partir de esta directriz.

En conclusión, los desafíos que tiene el docente en la formación de la competencia lecto-literaria son variados, donde el canon didáctico cumple un rol imprescindible. Las obras que lo conforman despliegan el itinerario de acceso a la educación literaria, en tanto sistema literario y perteneciente a una esfera cultural. Se establece con textos representativos, y, en consecuencia, adecuados para fortalecer el progreso de los elementos de la competencia lecto-literaria de los estudiantes en un determinado nivel educativo. Es muy probable que, con este constructo didáctico, la situación del aprendizaje del discurso literario en el contexto escolar logre avances en la coherencia formativa que actualmente carece, porque este canon didáctico es el resultado de una adecuación escolar en el aula y, por tanto, apoyo para el aprendizaje significativo. En la aplicación de variadas estrategias que van desde el reconocimiento de las particularidades del discurso y de los géneros literarios hasta el establecimiento de conexiones con otras obras literarias (relaciones intertextuales, en el lector la activación del intertexto discursivo y lector, por cierto). Este canon apuesta didácticamente porque se afiance la

competencia literaria del lector en formación a partir de unas determinadas obras que le resulten motivadoras en lo lúdico, lo estético, lo ético, lo valórico y crítico.

8. Propuesta de un modelo innovador para mejorar el procesamiento metacognitivo del intertexto lector como una estrategia clave en la formación de la competencia lecto-literaria

8.1. Fundamentación del modelo

La lectura es planteada hoy en todos los campos del saber como una competencia basal en el aprendizaje del ser humano que no solo le permite comprender el mundo, sino su propia interioridad. Leer bajo los paradigmas actuales de la enseñanza y aprendizaje connota una actividad social y cultural altamente valorada. Desde esta perspectiva, la lectura literaria se revitaliza en su importancia y trascendencia en el aula al alejarse sustantivamente de los enfoques y paradigmas tradicionales que la situaban en un papel subsidiario al servicio de la enseñanza de la lengua o de la teoría literaria.

La didáctica de la literatura, bajo el alero de los paradigmas actuales, ha reorientado la enseñanza de la literatura hacia una educación literaria donde el objetivo central es que todos los estudiantes desarrollen la competencia lecto-literaria. El máximo exponente de este giro es Antonio Mendoza Fillola, quien como referente especializado, profundiza con agudeza en la realidad educativa literaria y propone, desde la didáctica, el constructo teórico del intertexto lector como una noción que permite fortalecer la competencia lecto-literaria de los estudiantes. De esta forma, el proceso de lectura literaria está centrado en los procesos cognitivos, metacognitivos y afectivos que haga nuestro lector-aprendiz en un contexto socio-cultural determinado.

El modelo que se propone se fundamenta en el procesamiento metacognitivo del intertexto lector y las tareas que desarrollará el profesor en su consecución. Sitúa al lector-aprendiz como el regulador de su proceso de lectura que es capaz de controlar de acuerdo con el tipo de texto literario, experiencia literaria, sus motivaciones, los objetivos de lectura, el contexto, archivo cultural, entre otros. El profesor, en tanto, será un mediador estratégico y metodológico que desde la didáctica de la literatura, específicamente, de la educación literaria intervendrá con el objetivo entregar insumos teóricos, didácticos, estratégicos para que sus estudiantes adquieran, primero que todo, una experiencia frutiva de la lectura y lentamente a partir de aquí, se adentren en el nivel crítico-reflexivo de mayor profundidad, al mismo tiempo, que amplían su repertorio de lecturas y comienzan a descubrir sus propios gustos o tendencias literarias. Es decir, se comiencen a perfilar (formar) como lectores competentes.

8.2. Supuestos del modelo

Se consideran los siguientes:

1. La Literatura es una actividad cultural y una expresión estética que trata temas o problemáticas de lo humano cuyo propósito es el goce estético y la reflexión en el ámbito personal, social y cultural.
2. La Educación Literaria está centrada en la experiencia de lectura literaria que posea y desarrolle el estudiantes en el aula y fuera de esta la que estará vinculada estrechamente a su contexto.
3. La comunicación literaria se fundamenta en la capacidad del lector de encontrar un sentido a la obra a través de múltiples experiencias de lectura, sus estrategias y su archivo cultural: su competencia lecto-literaria.

4. El procesamiento metacognitivo del intertexto es un constructo teórico que permite potenciar significativamente la competencia lecto-literaria, pues entrega las herramientas al estudiante para que controle su proceso de lectura, esta sea más significativa y, por ende, el estudiante reafirme su autoestima como lector (motivación).

5. Los estudiantes son lectores 'en formación' que están en proceso de adquirir una competencia lectoliteraria.

6. El canon didáctico es un corpus textual que se selecciona a partir de los objetivos de formación lecto-literaria de un nivel determinado, las características propias de los estudiantes como lectores literarios, las obras y su capacidad de activar el intertexto lector de los estudiantes a través de las claves discursivas insertas en la obra.

7. La educación literaria se debe dar en el aula a partir de diversas actividades curriculares que consideren las competencias de escuchar, hablar, leer y escribir (literatura o sobre literatura).

8. Se debe propender a generar actividades reales en el medio educativo que potencien la competencia lecto-literaria y que sitúen a la literatura como una actividad cultural y social (lecturas literarias, concursos de literatura, exposición de libros, literatura y medios audiovisuales, visitas a la biblioteca, invitaciones a escritores, entre otras).

9. Los instrumentos de evaluación se deben diversificar y valorar por sobre todo el ejercicio de lectura y el proceso creativo-reflexivo del estudiante a partir de la obra.

10. La lectura y, sobre todo, la lectura literaria tiene un fuerte componente volitivo y afectivo que el docente debe considerar en la selección del canon didáctico, las estrategias, las secuencias didácticas y los instrumentos de evaluación.

8.3. Misión del modelo

Situar la educación literaria como una experiencia cultural, comunicativa y de aprendizaje-estratégico que permita a los estudiantes de Primer Año Medio comprender la lectura literaria como una experiencia humana significativa estética y frutiva.

8.4. Objetivos del modelo

Objetivo general:

Incorporar el procesamiento metacognitivo del intertexto lector como una estrategia clave en la formación de la competencia lecto-literaria de los estudiantes de Primer Año Medio.

Objetivos específicos:

A) Desarrollar la competencia lecto-literaria a través aprendizaje del procesamiento metacognitivo del intertexto lector en los estudiantes.

B) Diseñar insumos didácticos centrados en la orientación del procesamiento metacomprendivo del texto literario desde un enfoque cultural, comunicativo y estratégico de la educación literaria.

C) Incrementar el gusto sostenido por la lectura literaria en los estudiantes.

8.5. Tareas prioritarias del profesor para implementar el modelo

Entre ellas, se encuentran las siguientes:

- a) Modificar la visión de la literatura como experiencia vital desde el punto de vista social, cultural y del aprendizaje en los estudiantes.
- b) Centrar la educación literaria en el lector-estudiante y los procesos cognitivos y metacognitivos implicados en la lectura.
- c) Formar una experiencia estratégica a través del procesamiento metacognitivo del intertexto lector que permita al estudiante desenvolverse como un lector competente de textos literarios de acuerdo con su nivel de estudio.
- d) Construir socializadamente con los estudiantes un perfil del lector competente del texto literario, así como del canon didáctico con el propósito de implicar estratégicamente a este tanto como lector y gestor de su propio aprendizaje.
- e) Proponer instrumentos de evaluación sugerentes y flexibles que potencien la lectura, que respeten los estilos de aprendizaje y amplíen sus modalidades discursivas. Las habilidades de este modelo serán el pensamiento crítico, reflexivo y estratégico (creatividad) respecto a la lectura literaria y al proceso de lectura.
- f) Evaluar el procesamiento metacognitivo del intertexto lector en forma sistemática en tanto proceso de reflexión en torno a su forma de aprender comprender-interpretar y disfrutar la literatura.
- g) Proyectar el trabajo realizado en clases en la unidad educativa y su entorno social y cultural.

8.6. El modelo y su gestión en el centro educativo

Como se ha expresado anteriormente, el objetivo del modelo es situar la formación literaria en el aula, pero, al mismo tiempo, proyectarla fuera de esta como una actividad cultural. Desde esta perspectiva, es perentorio para su desarrollo que se consideren aspectos relevantes en su aplicación.

- 1) Formación didáctica de los profesores de Lengua y Literatura que les permitan implementar y desarrollar el modelo.

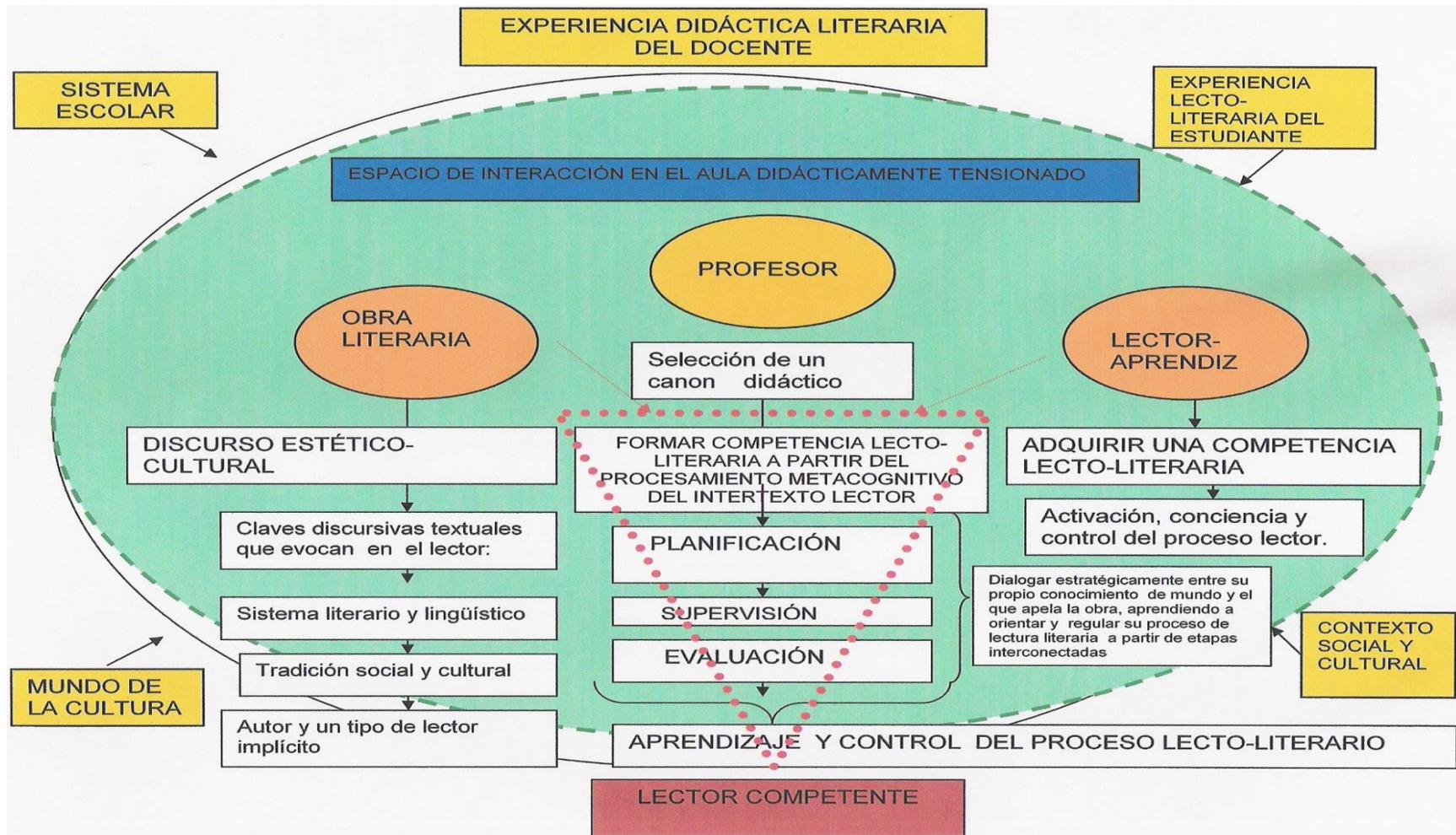
- 2) Una visión desde el centro educativo que concentre los esfuerzos en la formación literaria de sus estudiantes y que establezca redes de apoyo para esto, como: simposios, encuentros literarios, visita de las editoriales a los centros educativos, concursos literarios, entre muchos otros.

- 3) Vincular el CRA (Centro de Recursos del Aprendizaje) a la tarea en el aula, especialmente, al encargado para que este se convierta en un motivador a la lectura literaria a partir del trabajo realizado en sala, que fortalezca la curiosidad literaria, así como la lectura voluntaria.

- 4) Incorporar a los profesores de distintas asignaturas como lectores literarios con el propósito que compartan su experiencia con los estudiantes, para que el hábito lector se revitalice como práctica social de prestigio.

- 5) Internalizar que el proceso de evaluación literaria no puede ser rígido y centrado en el resultado, sino flexible y creativo.

8.7. Esquema sintético del Modelo de estrategia del procesamiento metacognitivo del intertexto lector para el fortalecimiento de la competencia lecto-literaria



En el modelo se enfatiza en las variables implicadas en la educación literaria y cómo a través de procesamiento metacognitivo del intertexto lector, mediado didácticamente por el docente, se puede propiciar la formación de un lector competente, permitiendo que el lector - aprendiz tome conciencia de su proceso lector para que luego lo regule y oriente de acuerdo con los objetivos de lectura considerando las etapas planificación, supervisión y evaluación.

8.8. Etapas del procesamiento metacognitivo del intertexto lector desde la didáctica de la literatura

I. PLANIFICACIÓN ANTES DE LA LECTURA

<p>PERFIL DEL PROFESOR COMO MEDIADOR ESTRATÉGICO</p>	<p>PERFIL DEL LECTOR ESTUDIANTE EN FORMACIÓN</p>	<p>PROCESAMIENTO METACOGNITIVO DEL INTERTEXTO LECTOR</p> <p>(se hará a través de una serie de preguntas que apelen a la reflexión personal y socializada en torno a su proceso de lectura y que serán guiadas por el docente).</p>
<p>1. Planifica el proceso de enseñanza: Motiva la lectura, selección y propone a los estudiantes de obras literarias, objetivos de lectura literarios y estratégicos, temas a tratar. Enseñanza y modelamiento de las estrategias de lectura implicadas.</p> <p>2. Estimula la generación de predicciones de lectura a partir del tema, objetivos, autor, título de la obra, expectativas personales.</p>	<p>1. Planifica el proceso de lectura: Automotivación por la lectura a partir de su experiencia lectora, establece los objetivos de lectura y comienza la generación de predicciones.</p>	<p>¿Creo expectativas positivas respecto al libro propuesto y al proceso de lectura? ¿En el caso de que no esté de acuerdo, soy capaz de proponer una opción válida? ¿Soy capaz de reorientar mi voluntad e interés por la lectura a partir de los objetivos de lectura, estrategias de comprensión, temas a tratar y de las predicciones que logro hacer?</p>

II. DURANTE LA LECTURA: SUPERVISIÓN

<p>2. Guía la lectura a través del modelamiento metacognitivo del intertexto lector, lee con los estudiantes y gestiona comprensión lectora</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sistematiza la generación de predicciones, hipótesis de lectura e inferencias de sus estudiantes a partir del intertexto discursivo de la obra y la activación del intertexto lector de sus estudiantes. - Propone o identifica nodos de comprensión y sugiere estrategias de solución. 	<p>Lee activamente reconociendo temas, personajes, problemáticas, constructos teórico-literarios, nodos de comprensión, así como también estrategias escritura y de lectura, siendo capaz de las siguientes operaciones:</p> <p>Genera predicciones, propone hipótesis de lectura, establece inferencias y encuentra un sentido personal a las obras leídas a partir de su experiencia de lectura y las claves textuales de la obra.</p> <p>Sé es consciente de los nodos de comprensión en el proceso de lectura literario y es capaz de buscar o aprender estrategias que permitan reorientar el proceso lector.</p>	<p>¿Leo activamente y soy capaz de implicarme en el proceso lector a partir del (re)conocimiento de personajes, trama, temas, problemáticas, conocimientos culturales, conocimiento lingüístico, literarios y estratégicos que apela una obra en particular?</p> <p>¿Propongo y contrasto predicciones, hipótesis, inferencias e interpretaciones y construyo mi propio sentido de obra leída?</p> <p>¿Hago consciente y socializo los nodos de comprensión en el proceso de lectura literario y soy capaz de aprender o generar estrategias que permitan reorientar el proceso lector?</p>
--	--	---

<ul style="list-style-type: none"> - Propone estrategias cognitivas. 	<p>Aplica estrategias metacognitivas que regulen el proceso de lectura en sí y su experiencia lectora.</p>	<p>¿Evalúo las estrategias utilizadas a la luz de la interpretación que logro hacer de las obras leídas?</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Gestiona la activación conocimientos que puedan servir de insumo al intertexto lector (lingüísticos, literarios o culturales) 	<p>Activa conocimientos o gestiona conocimientos lingüísticos, literarios o culturales que amplíen el intertexto lector y que fortalezcan la competencia literaria.</p>	<p>¿Regulo la activación de conocimientos lingüísticos, literarios o culturales que activen y amplíen el intertexto lector y fortalezcan mi competencia literaria en formación?</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Utiliza didácticamente los constructos teórico-literarios pertinentes para facilitar el aprendizaje según las necesidades de la comprensión literaria de una obra determinada. 	<p>Utiliza estratégicamente los constructos teórico-literarios para facilitar el aprendizaje según las necesidades de la comprensión e interpretación de una obra literaria en particular.</p>	<p>¿Relaciono intencionadamente y de acuerdo con los objetivos de lectura los conocimientos teórico-literarios que favorezcan la interpretación de la obra?</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Tensiona la lectura en el aula a través de un diálogo constante que dinamice la comprensión lecto-literaria y el proceso de lectura de todos los estudiantes. 	<p>Tensiona la lectura literaria al punto de implicarse emotiva, cognitiva y metacognitivamente disfrutando la lectura.</p>	<p>¿Soy capaz de darle un ritmo a mi lectura que me permita mantenerme implicado en el proceso lector y en la obra misma?</p>

3. EVALUACIÓN

<p>Sistematiza la experiencia lectora adquirida por sus estudiantes a partir de:</p> <p>Diversifica y flexibiliza los instrumentos de evaluación que consideren la interpretación de la obra en sí y el procesamiento metacognitivo del intertexto lector.</p> <p>Desafía a sus estudiantes a realizar nuevas rutas de lectura y establece la vinculación con otras producciones artístico-culturales, con la realidad social y cultural actual.</p>	<p>Organiza la experiencia lectora adquirida considerando:</p> <p>Selecciona herramientas de evaluación que le permitan compartir (comunicativamente) la interpretación de la obra en la comunidad educativa, así como su experiencia de aprendizaje respecto de la literatura.</p> <p>Aprueba el procesamiento metacognitivo del intertexto lector como una estrategia permite regular su propio proceso lector.</p> <p>Incursiona en nuevas rutas de lecturas vinculándolas con otras producciones artístico-culturales y con el contexto social y cultural actual.</p>	<p>Evalúo mi experiencia lectora adquirida a partir de:</p> <p>¿Selecciono instrumentos de evaluación que me permitan compartir exitosamente mi interpretación de la obra a partir de mis habilidades y estilos de aprendizaje, así como la experiencia del proceso lector?</p> <p>¿Reflexiono sobre el rol como lector implicado y la activación del procesamiento metacognitivo del intertexto lector?</p> <p>¿Valoro positivamente mi curiosidad literaria y capacidad para vincular las obras con otras producciones artístico-culturales, con diversos contextos sociales y culturales?</p>
--	---	--

<p>Propone espacios de participación social a través de la lectura literaria.</p> <p>Fortalece la autoestima de sus estudiantes como lectores competentes en formación.</p>	<p>Disfruta de las obras leídas e incorpora como parte del 'ocio creativo'.</p> <p>Proyecta su lectura literaria más allá del aula y la comienza a percibir como una forma de participación social y cultural.</p> <p>Se reconoce como un lector competente en formación a partir de la reflexión de experiencia lectora.</p>	<p>¿Reconozco mis gustos literarios y (re)descubro el valor de la lectura literaria como una forma de participación social y cultural?</p> <p>¿Desarrollo una autoimagen de un lector comprometido con mi proceso de lectura literaria capaz de disfrutar la lectura, descubrir y ampliar mi gusto literario?</p>
--	---	--

TERCERA PARTE

1. Conclusiones

Una vez finalizado este Estudio Monográfico es necesario, y según lo expuesto, presentar las siguientes conclusiones:

El presente Estudio Monográfico se generó sobre la base de una situación problemática que afecta el sistema escolar, específicamente, los bajos índices del desempeño de la comprensión lectora, así como los negativos resultados obtenidos redundan, sin duda, en el aprendizaje significativo de los estudiantes. El nudo crítico se centra en el inadecuado tratamiento didáctico de la lectura y de la lectura literaria.

Se constata que la comprensión lectora es un proceso cognitivo complejo donde intervienen variados factores, entre ellos, los distintos tipos de textos o géneros discursivos y sus correspondientes disciplinas, constituyendo la esfera sociocultural de la literatura, un ámbito especial de abordar, dado su estatus de objeto lingüístico, artístico y social, que aumenta la dificultad de su lectura, pues demanda un conocimiento más complejo de parte del lector-estudiante.

Por lo tanto, el desafío se centra en cómo poder enseñar a comprender textos literarios desde las actuales corrientes de la Didáctica de la Lengua Materna y del procesamiento cognitivo y metacognitivo del discurso. En este sentido, se aborda conceptual y propositivamente uno de los constructos teóricos que hoy están innovando el campo de la intervención didáctica de la literatura como es el intertexto lector, cuyas posibilidades de aprendizaje facilitarían un acercamiento y desarrollo de la competencia lecto-literaria, en el seno de la educación literaria, con el fin de lograr un aprendizaje significativo de la literatura.

Se ha planteado que en el abordaje de la enseñanza y aprendizaje del discurso literario en el aula ha considerado principalmente dos enfoques: *el filológico-historicista y el de la recepción*. El primer enfoque es tradicional, ya que concentra el estudio de la literatura como una objetivo que debe ser desestructurado nítidamente en todas sus partes para alcanzar el sentido que el autor ha querido manifestar, convirtiendo al lector-estudiante en un casi crítico desarticulador de un constructo estético muy complejo.

En la práctica este enfoque tiende a la aplicación de métodos estructuralistas y estilísticos, que dejan poca participación del lector, creatividad e innovación al seguir técnicas rígidas de análisis literario, provocando, sin duda, desmotivación y desvaloración de la obra literaria del placer estético que debe generar. Esta corriente aún es muy fuerte, dado el énfasis en el estudio y evaluación de los códigos formales de la obra literaria en los controles de lectura que no contribuyen al aprendizaje significativo de la literatura. Los esfuerzos de la educación literaria están direccionados, en tanto, a superar este enfoque y tratar de rescatar los elementos y estrategias que contribuyan al posicionamiento del lector como ente activo y no pasivo.

Para contrarrestar esta inquietante tendencia, en el último tiempo, en la didáctica de la literatura se ha transitado de una *poética del texto*, a una *poética de la lectura* (Estética de la Recepción, Semiótica, Pragmática) que se justifica porque hace posible integrar al destinatario (infantil o juvenil) en el proceso de producción personal de significados, puesto que dicho paradigma cifra todos sus fundamentos en el descubrimiento del lector como instancia constitutiva del texto artístico, como instancia que está inscrita en el interior de las estructuras y estrategias enunciativas de cada uno de los textos. Es decir, el lector construye el significado del texto activando sus conocimientos previos, hipótesis y expectativas de lectura, sobre todo, se genera en él el esperado goce estético.

Es significativo que en nuestro contexto curricular se haya explicitado un nuevo enfoque que se integra al enfoque comunicativo y de la recepción como es el enfoque cultural, plasmado en las *Bases Curriculares para 7° a 2° Año Medio de Lengua y Literatura 2013*. El enfoque cultural busca destacar el carácter de práctica y producto cultural del lenguaje y la literatura y consecuentemente, su papel en el conocimiento y la comprensión de diversas culturas, sistemas de creencias y formas de vida; así como su función en la construcción de distintas identidades personales, sociales y nacionales, entre otras. Esta pluralidad permite entender tanto lo que nos es común como las diferencias que son necesarias para el desarrollo y son propias de una sociedad plural, diversa y en constante cambio, denotando un real y práctico interés en hacer que los estudiantes adquieran el compromiso por una efectiva disposición para el aprendizaje del discurso literario contextualizado y situado.

Es innegable que al escudriñar sobre cómo se procesa el discurso literario, se puede avizorar que existe un vacío, por cuanto se carece de un modelo explicativo del procesamiento cognitivo, metacognitivo y afectivo del discurso literario. En este último punto, se entiende que las distintas posturas teóricas no han considerado el proceso de lectura literaria desde su integralidad (complejidad), lo que deja en evidencia el fracaso de las aplicaciones que estos modelos (sobre todo, lineales) han tenido en el aula y que han alejado a los estudiantes del gusto por la literatura. Esta es una preocupación evidente que la Didáctica de la Lengua y la Literatura debe abordar en un corto plazo. Esta debilidad desemboca en que no hay una teoría cognitiva que dé cuenta, de modo integral, cómo se procesa el discurso estético, es decir, qué papel juegan las emociones, los sentimientos, la afectividad, la voluntad, lo 'estético', la ficción, las sensaciones, la creatividad.

Por este motivo, en este Estudio se analiza el intertexto lector como componente clave y estratégico de la competencia lecto-literaria en el ámbito de la educación literaria. La competencia lecto-literaria se ha entendido como la capacidad cognitiva compleja que desarrollan los sujetos para leer comprensiva e

interpretativamente un discurso literario y que permite generar un goce estético ante esta experiencia cultural y personal. Esta competencia superior está mediada por una serie de conocimientos, destrezas y habilidades que se activan y se generan a la par que se desarrolla la lectura de una obra particular, a saber, los recursos conceptuales del lector vinculados con el manejo del código lingüístico, el código literario y metaliterario como también el contexto sociocultural de producción y de recepción (enciclopedia cultural) que enmarca y otorga sentido a la obra. El uso de estrategias de lectura que desarrolla un lector a partir de un plan de lectura y con todo el conocimiento metacognitivo que posee, adquirido a partir de su experiencia lectora previa, le permiten monitorear su proceso de recepción constituyéndose en un estratega o 'lector inteligente'. Y una actitud activa del lector y su disposición hacia la lectura literaria, comprometiéndolo con el proceso de reconstrucción del sentido de la obra cuyo resultado final es el goce estético (satisfacción intelectual y espiritual).

Sin duda que un componente clave en este proceso del desarrollo de la competencia literaria es el intertexto lector, que permite activar, durante el proceso lector, el conjunto de saberes y de estrategias lingüístico-culturales que hacen posible el diálogo entre los significados y las voces enunciativas del texto presente con los significados y las voces de otros textos anteriores, así como el diálogo entre los significados de las diversas prácticas significantes literarias y culturales en las que previamente ha participado el lector.

Al respecto, se ha tratado de resaltar el hecho de que el intertexto lector surte efecto en la medida en que se integre a un plan de lectura metacognitivo de la obra literaria. Es decir, abordar la lectura literaria dentro del circuito de la *metacomprensión*, implica el conocimiento que tiene el lector acerca de las estrategias con que cuenta para comprender un texto escrito y al control que ejerce sobre dichas estrategias para que la comprensión sea óptima.

En efecto, se defiende que el propósito y control de la lectura es fundamental, pues otorga sentido a la tarea y al mismo tiempo motiva su ejecución. Sin duda, que se enfatiza el hecho que desde la perspectiva de la enseñanza, se debe robustecer la importancia y el valor del profesor como *mediador*, pues sobre él recae la misión de proponer una lectura con sentido. Formar un lector implicado o comprometido, necesariamente obliga a reformular continuamente el proceso de enseñanza y las estrategias utilizadas por el profesor, que tendrán como fin mediatizar el sentido de la lectura, proveer al alumno de estructuras cognitivas y estrategias de comprensión lectora necesarias para que reconstruya el sentido del texto leído.

En este Estudio se cuestiona el hecho de que la teoría didáctica enfatice en la formación literaria un perfil de lector competente, que tiene sus riesgos, ya que se puede sobredimensionar las metas que se desean lograr, homogeneizando lectores y procesos de lectura que, como se sabe, son totalmente diferentes y varían según los propios lectores y los contextos de lectura. Por lo tanto, se ha propuesto un perfil de lector más flexible, dinámico y situado, un 'perfil de lector en formación', situado en un contexto real de enseñanza, considerando aspectos o segmentos del lector competente que es la meta máxima ideal, es decir, el estándar, a un perfil más concreto, más centrado, adecuado y factible a partir del contexto de enseñanza-aprendizaje.

Asimismo, sobre la base de lo analizado en este trabajo se considera necesario hacer una distinción más profunda respecto a la propuesta de Mendoza Fillola (2003) en cuanto al canon formativo, proponiendo la concepción de *canon didáctico*, la que debe de ser comprendida como un conjunto de textos literarios que ha sido socializado con los estudiantes (negociación pedagógica o contrato didáctico) dentro del ámbito de la comunicación literaria. Así, se estima muy relevante que se consideren los intereses y emotividad del alumnado, como también su perspectiva cultural y social, considerando su capital literario, incluso su

propio canon personal. Al mismo tiempo que permite, por las características propias de obras literarias, potenciar la formación de la competencia literaria a través de creación de nuevos diálogos o intertextos en el estudiante que le permitirá a la postre enriquecer su proceso lector y su experiencia de lectura literaria, creando un continuum de lecturas, consolidando su hábito lector que apunte a definir su propio gusto literario.

Por último, se ha propuesto un modelo innovador para el mejoramiento del procesamiento metacognitivo del intertexto lector como una estrategia clave en la formación de la competencia lecto-literaria. El modelo que se propone se fundamenta en el procesamiento metacognitivo del intertexto lector y las tareas que ejecutará el profesor en su consecución. Ubica al lector-aprendiz como el sujeto que conscientemente es el regulador de su propio proceso de lectura, que es capaz de monitorear su proceso de acuerdo con el tipo de texto literario, su experiencia literaria, sus motivaciones, los objetivos de lectura, el contexto, archivo cultural, entre otros. Por su parte, el profesor se constituye en un mediador estratégico y metodológico, que desde la didáctica de la literatura, interviene con el objetivo entregar los recursos teóricos, didácticos y estratégicos para que sus alumnos y alumnas logren una experiencia fructífera de la lectura y, de paso, poco a poco se inmiscuyan en el nivel crítico-reflexivo de mayor profundidad, al mismo tiempo, que amplían su repertorio de lecturas y comienzan a descubrir sus propios gustos o preferencias literarias. Es decir, se comiencen a perfilar (formar) como lectores competentes.

En suma, en el modelo se resaltan las variables involucradas en la educación literaria y de qué manera mediante el procesamiento metacognitivo del intertexto lector, arbitrado didácticamente por el profesor o profesora, se puede favorecer la formación de un lector competente, generando que el lector en formación tome conciencia de su proceso lector para que luego lo regule y oriente según con los objetivos de lectura, tomando en cuenta las etapas metacognitivas de planificación, supervisión y evaluación.

Unas posibles proyecciones de este Estudio serían ahondar en el establecimiento de un modelo de lectura literario que concentre su interés en el procesamiento afectivo-motivacional de la lectura literaria sobre la base de investigaciones en psicología cognitiva y emocional, partiendo de determinados géneros y subgéneros literarios. Porque no es lo mismo leer un cuento o un poema, por ejemplo.

También, se podría enriquecer este modelo tratando de investigar y proponer de qué manera la integración de TIC o soportes multimediales generan nuevas activaciones del intertexto lector y su control metacognitivo, porque hoy en día el estudiante puede leer y escribir literatura en soportes no tradicionales, dado su permanente conexión con el mundo virtual.

2. Bibliografía

Bauman, James. (1990). *Comprensión lectora: cómo trabajar la idea principal en el aula*. Madrid: Visor.

Camps, A. (coord.). 2006. *El aula como espacio de investigación y reflexión*. Barcelona. Graó.

Camps, Anna y Ruiz, Uri. (2011). *Didáctica de la lengua castellana y la literatura*. Barcelona: Graó.

Canale, M.; Swain, M. (1980). "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". *Applied Linguistics* (1): 1–47.

Canale, M. (1983). From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. En Richards y R. Schmidt (eds). *Language and Communication*. London, Longman.

Cassany, Daniel; Luna, María; Sanz, Manuel. (1995). *Enseñar lengua*. Barcelona, Graó.

Cerrillo, Pedro. (2007). *La formación de mediadores para la promoción de la cultura*. Madrid: CEPLI.

Colomer, Teresa. (1997). *La formación del lector literario*. Madrid: FGSR.

Colomer, Teresa. (2011). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis.

Cooper, David. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Visor.

Crespo, Nina. (2000). Metacognición diferentes vertientes de una teoría. *Revista Signos* 33 (48): 97-115.

De Vega, Manuel. (1990). *Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva*. Madrid: Alianza.

De Santiago, Javier. (2010). “La competencia cultural en la competencia comunicativa: Hacia una comunicación intercultural con menos interferencias”, *Monográficos MarcoELE* 11:113-128.

Eco, Umberto (1987). *Lector in fabula*. Barcelona, Lumen.

Eco, Umberto. (2002). *Sobre literatura*. Madrid: RqueR.

Estébanez, Demetrio. (2002). *Diccionario de términos literarios*. Madrid: Alianza.

Flavell, John. (1985). *Desarrollo cognitivo*. Madrid: Visor.

Fokkema, D.W. y Ibsch, Elrud. (1981). *Teorías de la literatura del siglo XX*. Madrid: Cátedra.

García, P. (2004). “La cultura: ¿universo compartido? La didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas”, *RedELE*, Ministerio de Educación y Ciencia.

García-Madruga, Juan. (2006). *Lectura y conocimiento*. Madrid: Paidós.

González, Carlos. (2012). “Caracterización del concepto *cultura* en la didácticas de las lenguas”. *Cartaphilus* 10: 84-108.

Gutiérrez, A. y Tyner, K. (2012). Alfabetización mediática en contextos múltiples. *Comunicar*, 38, 10-12.

Hymes, Dell (1971). *On communicative competence*. Philadelphia, PA, University of Pennsylvania Press.

Hymes, Dell. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris: Hatier.

Iser, Wolfgang (1987). *El acto de leer*. Madrid, Taurus

Jauss, Hans (1987). "El lector como instancia de una nueva historia de la literatura", en Mayoral, J.A. (Ed.). *Estética de la recepción*. Madrid, Arco/Libros.

Kirby, Alan. (2009). Cultura popular, postmodernismo y digimodernismo. Recuperado de: <http://cuadrivio.net/2012/09/cultura-popular-postmodernismo-y-digimodernismo/>

Kristeva, Julia (1978). *Semiótica I*. Madrid, Espiral-Fundamentos.

Lomas, Carlos; Osoro, Andrés (comp.). (1993). *El enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua*. Barcelona, Paidós.

Lomas, Carlos. (2001). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Madrid: Paidós.

Mayoral, José (comp.). (1999). *Pragmática de la comunicación literaria*. Madrid, Arco/Libros.

Mendoza Fillola, A. (Coord.). 1998. *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: SEDLL-Horsori.

Mendoza, Antonio (1998). *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura*. Barcelona, Octaedro.

Mendoza Fillola, A. (2001). *El intertexto lector*. Cuenca: Ed. Universidad de Castilla-La Mancha.

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

Mendoza Fillola, A. (2004). *La educación literaria bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Ediciones Aljibe, Málaga.

Mendoza Fillola (2008). *Textos entre textos: las conexiones textuales en la formación del lector*. Madrid: Horsori.

Mendoza Fillola, A. (2010). "La formación receptora: análisis de los componentes del intertexto lector". *Tarbiya* 41: 53-69.

Mendoza Fillola (s.d.), "La experiencia lectora de la Literatura Infantil y Juvenil: Reconociendo intertextos". Recuperado de:
http://www2.ubu.es/ginves/hum_edu/dillubu/Ponencias/Antonio_Mendoza_Fillola.pdf

Ministerio de Educación. (2009). *Ajuste Curricular en Lenguaje y Comunicación*. Santiago. Recuperado de: www.mineduc.cl

Ministerio de Educación. (2012). *Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía en Educación Media*. Santiago. LOM.

Ministerio de Educación. (2013). *Resultados Prueba Simce 2012*. Recuperado de: www.mineduc.cl

Ministerio de Educación. (2013). *Bases Curriculares de Lenguaje y Comunicación para la Educación Básica de 1° a 6° Año*. Santiago. Recuperado de: www.mineduc.cl

Monereo, Carlos. (2001). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Graó.

Montt, Guillermo. (2010). Pisa 2009: Resultados para Chile. Recuperado de: http://mideuc.cl/wp-content/uploads/2011/08/Pisa2009_resultadosGMontt.pdf

Morles, Armando. 2000. "Metacognición y comprensión lectora" en Puente, Aníbal (dir.). *Comprensión de la lectura y la acción docente*. Madrid: FGSR.

Munita, Felipe y Pérez, Maritza. (2013). "Controlar" las lecturas literarias: un estudio de casos sobre la evaluación en el plan de lectura complementaria de educación básica. *Estudios Pedagógicos* vol.39, no.1, p.179-198.

Núñez, Pilar et al. (2012). *Canon y educación literaria*. Barcelona: Octaedro.

Parodi, Giovanni. (2003). *Relaciones entre lectura y escritura*. Valparaíso. EUV.

Parodi, Giovanni. (2010). *Saber leer*. Madrid: Aguilar.

Parodi, Giovanni (2011). "La Teoría de la Comunicabilidad: Notas para una concepción integral de la comprensión de textos escritos". *Revista Signos* 44(76) 145-167.

Pérez, C. y Rodríguez, J. (2012). Unesco: Chile es el país de la región donde menos se lee voluntariamente. *Diario La Tercera*. Recuperado de:

<http://diario.latercera.com/2012/04/03/01/contenido/tendencias/16-105398-9-unesco-chile-es-el-pais-de-la-region-donde-menos-se-lee-voluntariamente.shtml>

Peronard, Marianne et al. (1998). *La comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases*. Santiago: Andrés Bello.

Pilleux, Mauricio. (2001). Competencia comunicativa y análisis del discurso. *Estudios Filológicos*, N° 36, pp. 143-152.

Puente, Aníbal (dir.). (2000). *Comprensión de la lectura y la acción docente*. Madrid: FGSR.

Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Gredós.

Riquelme, Enrique y Munita, Felipe. (2011). La lectura mediada de literatura infantil como herramienta para la alfabetización emocional. *Estudios Pedagógicos XXXVII*, N° 1: 269-277.

Rosenblatt, Louise. (1978). *The Reader, The Text, The Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*, Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.

Rosenblatt, Louise. (1985). The transactional theory of the literary work: Implications for research", in Charles Cooper. (Ed.), *Researching response to literature and the teaching of literature*. Norwood, NJ: Ablex.

Sánchez, Emilio. (1992). *Los textos expositivos: estrategias para mejorar su comprensión*. Madrid: Santillana.

Schmidt, J. S. (1978). *Teoría del texto*. Madrid: Cátedra.

Smith, Frank. (1985). *Para darle sentido a la lectura*. Madrid: Visor.

Solé, Isabel. (2003). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

Sullà, Enric. (1998). *El canon literario*. Madrid: Arcos.

Valdés, Héctor (coord.). (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. SERCE. Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. Santiago, LLECE.

Van Dijk, Teun. (1980). "El procesamiento cognoscitivo del discurso literario", *Acta Poetica* 2: 3-26.

Van Dijk, Teun y Kintsch, Walter. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press