



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

**MÁSTER DE INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y
LA LITERATURA**

CURSO 2016 – 2017

Creencias, representaciones y saberes docentes sobre la educación
literaria en la escuela pública peruana

Norma Elena Acosta Aguirre

Trabajo de fin de máster

Dirigido por la Dra. Glòria Bordons

ÍNDICE

1. RESUMEN	3
2. JUSTIFICACIÓN E INTERÉS	4
3. MARCO TEÓRICO	4
3.1. Estado de la cuestión	4
3.1.1. La literatura en los documentos curriculares peruanos.....	4
a. Diseño Curricular Nacional.....	4
b. Rutas del Aprendizaje.....	5
c. Currículo Nacional de Educación Básica.....	6
3.1.2. La literatura en otros sistemas educativos.....	7
3.2. Educación literaria y competencia literaria	8
3.2.1. Educación literaria.....	8
3.2.2. Competencia literaria.....	8
3.2.3. Otros aprendizajes posibles de promover.....	10
3.3. CRS docentes sobre la educación literaria	11
3.3.1. CRS: definición, características y fuentes de formación.....	11
3.3.2. Investigaciones de CRS sobre educación literaria.....	12
3.3.3. Teoría literaria y concepciones sobre la enseñanza de la literatura.....	12
4. OBJETIVOS Y PREGUNTAS	14
5. METODOLOGÍA	15
5.1. Generación de datos.....	15
5.2. Análisis.....	19
6. ANÁLISIS DE DATOS Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	20
6.1. Análisis de datos	20
6.1.1. Mercedes.....	20
6.1.2. Carmen.....	32
6.2. Presentación de resultados	42
7. CONCLUSIONES	45
BIBLIOGRAFÍA	47
ANEXOS	51

1. RESUMEN

Este estudio aborda el pensamiento docente sobre la educación literaria en un contexto de cambio curricular en el que rol de la literatura no está claro. Las preguntas apuntan a conocer sus concepciones sobre el propósito de la educación literaria y cómo estas se relacionan con el valor que le atribuyen a la literatura a nivel personal. Además, qué aprendizajes y actividades consideran posibles de promover. Es una investigación cualitativa que emplea dos métodos: cuestionario y entrevista. Finalmente se analizan dos entrevistas aplicando análisis del discurso. Además de desarrollar las competencias comunicativas, las docentes entrevistadas reconocen que la literatura permite ampliar la visión del mundo o promover la sensibilidad personal y social. Pero estas ideas no se trasladan de manera directa a su práctica. El currículo, el contexto y su experiencia personal se interrelacionan de manera distinta en cada caso. El resultado de esa interrelación es lo que finalmente orienta su práctica.

Aquest estudi aborda el pensament docent sobre l'educació literària en un context de canvi curricular en què paper de la literatura no és clar. Les preguntes apunten a conèixer les seves concepcions sobre el propòsit de la literatura en l'escola i com es relacionen amb el valor que li atribueixen a aquesta a nivell personal. A més, conèixer quins aprenentatges i activitats consideren possibles de promoure. És una investigació qualitativa que ha emprat dos mètodes: qüestionari i entrevista. Finalment s'analitzen dues entrevistes emprant l'anàlisi del discurs. A més de les competències comunicatives, les docents entrevistades reconeixen que la literatura permet ampliar la visió del món o promoure la sensibilitat personal i social. No obstant això, aquestes idees no es traslladen de manera directa a la seva pràctica. El currículum, el context i la seva experiència personal s'interrelacionen de manera diferent en cada cas. El resultat d'aquesta interrelació és el que finalment orienta la seva pràctica.

The aim of this research is to explore teacher thinking about literary education in a context of curricular change in which role of literature is not clear. Questions aim is to know their conceptions about the purpose of literature at school and how these are related with the value of literature in their own lives. Furthermore, what learning and activities may be promoted. This is a qualitative research that has considered two methods: questionnaire and interview. Two interviews are analyzed using discourse analysis. Besides development of communicative competence, they recognize literature has other contributions. However, these ideas are not put into practice directly. The curriculum, the context and their personal experience interact differently in each case and the result of that interaction is what finally guides their practice.

2. JUSTIFICACIÓN E INTERÉS DE LA INVESTIGACIÓN

En la década de 1990, se inició en América Latina un proceso de reforma educativa que en el Perú se ha dado en diferentes niveles (Robles, 2005). Uno de ellos ha sido la reformulación del currículo nacional, un proceso que tiene como eje central el paso de un enfoque de transmisión de contenidos a un enfoque por competencias y con base constructivista. Si bien en la mayoría de áreas curriculares se ha logrado plantear propuestas que guían de manera clara la práctica docente, no ha ocurrido lo mismo para el caso de la educación literaria. Una revisión de los documentos curriculares da cuenta de que aún no se ha podido definir con claridad para qué se enseña literatura en la escuela, qué aprendizajes literarios son posibles de promover y cómo hacerlo.

En ese contexto, este trabajo pretende conocer qué piensan los docentes respecto de la educación literaria. Esto es importante porque, como señala Zabalza (citado por Robles, 2005, p.15), los cambios curriculares se revitalizan tanto a partir de la doctrina curricular como de las estrategias de formalización. Estas estrategias involucran a los docentes, pues son ellos quienes concretizan el currículo en las aulas. Así, considerar lo que piensan es un paso necesario dentro del proceso mismo de reforma. Además, quien escribe tiene un interés profesional en el tema pues ha trabajado en el Ministerio de Educación, en una dirección que no tiene competencia en la elaboración del currículo, pero requiere que sus lineamientos estén definidos.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. Estado de la cuestión

3.1.1. La literatura en los documentos curriculares peruanos

En el Perú, los estudiantes leen textos literarios desde el nivel Inicial y Primaria, sin embargo, la literatura se aborda como tal recién en el nivel Secundaria, como parte del área de Comunicación. Por ello, este trabajo se centra en el profesor de Comunicación del nivel Secundaria y se revisan tres documentos curriculares centrales para esta área y nivel. El foco de la revisión es ver cómo se entiende la enseñanza de la literatura y qué aprendizajes relacionados específicamente con la literatura se proponen.

a. Diseño Curricular Nacional (DCN)

El Diseño Curricular Nacional (en adelante, DCN), en su versión final del 2009, fue el primer documento curricular en el que se planteó un enfoque por competencias, de manera integrada, para todos los niveles educativos. En el nivel Secundaria, se presentaba para cada área curricular competencias, capacidades, conocimientos y

actitudes a desarrollar. Así, el área de Comunicación consideraba las competencias de *Expresión y Comprensión Oral, Comprensión de Textos y Producción de Textos*. En la fundamentación del área, la literatura aparecía como un conocimiento que permitía promover estas competencias. “Su finalidad es poner al estudiante en contacto directo con el texto literario, con el fin de estimular el goce estético, la curiosidad intelectual y la formación humanística.” (MINEDU, 2009, p.342). Los conocimientos literarios propuestos se insertaban en la descripción de las capacidades. En los últimos grados, los contenidos estaban relacionados con literaturas nacionales, el contexto social y cultural en que surgieron y los movimientos y escuelas a los que se adscriben. Se proponía que estos contenidos sirvieran para el análisis de las obras literarias correspondientes. En el campo de contenidos aparecía también una lista de lecturas sugeridas, con obras específicas de autores peruanos y universales.

b. Rutas del Aprendizaje

El DCN orientó la programación curricular y la práctica pedagógica hasta aproximadamente el 2013, año en el que el Ministerio de Educación impulsó con fuerza las Rutas del Aprendizaje. Cada año, hasta el 2015, se han publicado versiones mejoradas de estos documentos. En estos se explica el enfoque por competencias, así como los fundamentos y los enfoques de cada área curricular. Para el área de Comunicación, el 2013, se publicó un Fascículo General de las Rutas del Aprendizaje. En este documento se presenta el “enfoque comunicativo-textual” como enfoque del área (MINEDU, 2013, p.11) y se definen las cuatro competencias a promover, colocando el énfasis en los usos comunicativos del lenguaje. Estas competencias se desarrollan en las Rutas del Aprendizaje para el área de Comunicación del nivel Secundaria de ese mismo año (VI y VII ciclo) y son *Comprende Textos Orales, Se expresa oralmente, Comprende textos escritos y Produce Textos escritos*.

La competencia *Interactúa con expresiones literarias* recién se incluyó en las Rutas del Aprendizaje 2015 (en adelante, Rutas 2015). Esta supone que el estudiante “interactúa reflexivamente con expresiones literarias de diversas tradiciones, de distintas épocas y lugares. Esta interacción le permite experimentar el uso estético del lenguaje y la recreación de mundos imaginados. Además, ello contribuye a la construcción de las identidades y del diálogo intercultural. De esta manera despliega sus potencialidades creativas, críticas, estéticas y lúdicas.” (MINEDU, 2015, p.134). Estos aprendizajes se promueven a partir de tres capacidades: *Interpreta textos literarios en relación con diversos contextos, Crea textos literarios según sus necesidades expresivas y Se vincula con tradiciones literarias mediante el diálogo intercultural*.

La primera capacidad entiende la interpretación como un proceso de construcción de sentidos, tanto a nivel del sentido que aportan los elementos del texto a este como a la relación que se puede establecer entre el texto literario y la vida personal del lector y el mundo. Se deja claro que los estudiantes “pueden tener varias interpretaciones del mismo texto” (MINEDU, 2015, p.140), a diferencia de lo que ocurre cuando leen textos funcionales. Por su parte, la capacidad relacionada con la creación de textos literarios apunta a promover la expresión de las emociones, sentimientos e ideas, haciendo uso de los recursos y conocimientos aprendidos. Esto les permitiría explorar “las posibilidades estéticas del lenguaje” (MINEDU, 2015, p.143) Y, finalmente, la vinculación con tradiciones literarias diversas supone desarrollar un vínculo afectivo con textos de diferentes culturas que, al tiempo que favorece su actitud intercultural, redundan en la formación de un criterio para elegir de manera autónoma sus lecturas. En ese sentido, a diferencia del DCN, las Rutas 2015 no incluyen ya ninguna referencia a contenidos relacionados con el contexto histórico o corrientes literarias.

c. Currículo Nacional de Educación Básica

El 2015 se aprobó la Resolución Ministerial 199-2015-MINEDU que modificaba parcialmente el DCN (vigente hasta entonces) respecto de las competencias y capacidades de algunas áreas curriculares (R.M. 199-2015-MINEDU). Para el área de Comunicación, esto supuso reconocer las competencias propuestas en las Rutas del Aprendizaje, incluyendo la competencia literaria. Finalmente, el 2016 se aprobó el Currículo Nacional de Educación Básica (MINEDU, 2016a) el mismo que reemplaza totalmente al DCN e integra las propuestas de Rutas del Aprendizaje.

En este documento, el área de Comunicación solo presenta tres competencias: *Se comunica oralmente en su lengua materna*, *Lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna* y *Escribe diversos tipos de textos en lengua materna*. La competencia *Interactúa con expresiones literarias* ha desaparecido. Las menciones a la literatura son escasas y, cuando aparecen, están subordinadas a la comprensión lectora o a la escritura. Esta misma lógica se repite en el Programa Curricular de Educación Secundaria, documento cuyo propósito es brindar orientaciones específicas para concretar el Currículo Nacional de Educación Básica según las características de cada nivel educativo (MINEDU, 2016b). De modo que, actualmente, la competencia literaria no tiene un lugar en el Currículo Nacional de Educación Básica. Sin embargo, dado que para el nivel Secundaria su implementación recién será efectiva el 2018, este año los docentes guían su trabajo en el aula a partir de lo especificado en la Resolución Ministerial 199-2015-MINEDU y las Rutas del Aprendizaje.

Lomas (1996) emplea el término “laberinto de la educación literaria” (p. 23) para referirse tanto a las discrepancias teóricas sobre la literariedad de un texto, como a la diversidad de métodos que emplean los docentes en el aula. A ello podría añadirse las dificultades para definir el propósito de la literatura en la escuela y concretarlo a nivel curricular, como ocurre en el caso peruano. Sin embargo, esta situación de avances y retrocesos no es exclusiva del Perú, sino que forma parte de una pérdida de centralidad de la literatura en la formación escolar (Colomer, 1996).

3.1.2. La literatura en otros sistemas educativos

Según esta autora, a partir de la década de 1970, cambios sociales y en las disciplinas del lenguaje¹ cuestionaron el rol preponderante que hasta entonces había tenido la literatura en la escuela. Las sociedades occidentales postindustriales y altamente alfabetizadas necesitaban que sus sistemas educativos formaran estudiantes capaces de participar activamente en estas, lo cual da lugar a una visión funcional de la lectura. Adicionalmente, la diversidad de productos culturales presentados en los medios de comunicación cuestionó la centralidad de las referencias literarias canónicas que se trabajaban en la escuela. Como resultado, la literatura “dejó de ser el eje del aprendizaje escolar y, en un giro copernicano, fue englobada en el aprendizaje funcional de la lectura” (Colomer, 1996, p.126). Este “giro copernicano” se ha expresado luego en la reformulación de los currículos educativos, con mayor o menor claridad según el país.

Por ejemplo, en España, desde el currículo que se estableció con la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) en 1990 hasta el que se formuló con la Ley Orgánica de Educación (LOE), vigente en el 2014, se sigue cuestionando el hecho de que los contenidos relacionados con la literatura se queden en una visión historicista y formalista (Lomas & Osoro, 1996, 2014). En Argentina, por su parte, la reforma también supuso un predominio de la enseñanza de la lengua sobre la literatura, que fue desplazada por considerarse un “discurso no utilitario” (Cuesta & Bombini, 2006, p.58).

¹ La Pragmática y la Teoría de la Recepción criticaron el hecho de que el Estructuralismo y el Formalismo, teorías que por entonces tenían influencia en los modelos de enseñanza de la literatura, centraran su análisis en el texto y no en los procesos de comunicación literaria. Al hacerlo, perdían de vista que la literariedad de un texto no se determina solo por sus características internas sino también por “las estructuras específicas de los respectivos contextos de comunicación” (Van Dijk, 1987, p.176) en que se inserta. La teoría de la recepción apuntó por su parte que en la relación texto-lector era este el que completaba el sentido del texto a partir de sus experiencias lectoras previas. Estos aportes tuvieron como consecuencia “el salto desde la ‘teoría de la lengua literaria’ a la ‘teoría del uso del lenguaje literario’” (Sánchez Corral, 2003, p.299). Así, hoy, más que buscar las propiedades de un texto que den cuenta de su literariedad, se trata de entender la literatura desde una perspectiva de uso social de comunicación regido por convenciones que el estudiante debe poder comprender. La competencia literaria, descrita más adelante, se enmarca en esta perspectiva.

Según Bombini (2014), el énfasis puesto en la dimensión instrumental del lenguaje a partir de la noción de competencia comunicativa, ha derivado en el desmedro de aspectos conceptuales propios del campo lingüístico y cerrado el paso a otras perspectivas como la ética, la filosofía o los propios usos literarios. Así, el cuestionamiento del “sentido de la enseñanza literaria” comulga con la llamada “crisis de las humanidades”. Según este autor, dicha crisis sería resultado de políticas educativas de corte neoliberal cuyo propósito sería “empobrecer el horizonte y la experiencia cultural de los sujetos”, negando a los ciudadanos “el acceso a determinados bienes simbólicos y culturales” (Bombini, 2008, p.136).

3.2. Educación literaria y competencia literaria

3.2.1. Educación literaria

Entre los cuestionamientos al rol de la literatura en la escuela y a sus modelos de enseñanza, también se encontraban los avances en el campo de la psicología educativa que cuestionaron la transmisión de conocimientos y colocaron al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje. En respuesta, se extendió el término “educación literaria” para explicitar el cambio de perspectiva de las prioridades pedagógicas, es decir, para dar cuenta del paso de un modelo de transmisión patrimonial e histórico y del comentario de textos como práctica fundamental en las aulas, a otro en que lo central sea el estudiante (Colomer, 1996, 2014). Mientras la educación literaria hace referencia a la formación del alumno en esta disciplina, la competencia literaria es el propósito de esta formación, es decir “la formación del lector competente” (Colomer, 1998, p.93).

El término “educación literaria” da cuenta de un campo del saber que tiene un valor específico en la formación de las personas. Cuando se parte de este término, se plantea la necesidad de discutir sobre las potencialidades de la literatura para dar lugar a objetivos educativos propios. Al mismo tiempo, cuando se habla de “competencia literaria” se favorece la integración de esta “en la planificación general de la educación lectora en la escuela” (Colomer, 1998, p. 93).

3.2.2. Competencia literaria

La competencia literaria suele ser considerada una competencia comunicativa, al mismo nivel que las subcompetencias propuestas por Canale & Swain (Ballester, 1998). Se reconoce en su formulación inicial los aportes de Bierwisch (1965) y Van Dijk (1972). El primero comprende la competencia literaria como “una específica capacidad humana que posibilita tanto la producción de estructuras poéticas como la comprensión de sus efectos” (Sánchez Corral, 2003, p. 305). En esa misma línea, Van Dijk la define como

“la habilidad o la capacidad de los seres humanos para producir e interpretar textos literarios” (Ballester, 2015, p.142). Otros autores como Genette (1972) y Culler (1974) resaltan su carácter convencional, es decir, el hecho de que para leer un texto literario es necesario un conjunto de convenciones o saberes que se desconocen inicialmente (Colomer, 2014). Además, de acuerdo con Aguiar e Silva, la competencia literaria es una competencia textual por lo que, para promoverla, no tiene sentido circunscribirse a las reglas sintácticas a nivel de frase (Sánchez Corral, 2003).

Estas ideas influyen luego en la didáctica de la literatura. Si, al igual que la competencia comunicativa, la competencia literaria no es una capacidad innata si no que está influenciada por el contexto; si para promoverla es necesario trabajar a nivel del texto y si ambas tienen en común el uso o la relación con el lenguaje, entonces es posible entender que ambas competencias se integren “dentro del marco más general de la *competencia comunicativa textual*” (Sánchez Corral, 2003, p.305).

Desde la didáctica de la literatura, se entiende que leer es la actividad base de la competencia literaria, pues permite decodificar los textos y alcanzar una primera comprensión. “Sobre esa base, son necesarios otros conocimientos sobre tipologías textuales, géneros, convenciones de la expresión poética-literaria, referentes temáticos, criterios estéticos, datos e informaciones enciclopédicas de todo tipo y referentes culturales sobre orientaciones artísticas” (Cantero & Mendoza, 2003, p.55). Esos conocimientos son importantes pues permiten valorar los textos literarios, la actividad más compleja que realiza la competencia literaria. También se considera la dimensión expresiva, principalmente a partir de la escritura, pues la literatura provee “de recursos estilísticos que el alumno podrá usar opcionalmente para utilizar la lengua como medio de expresión de vivencias y de sentimientos” (Cassany, Luna, & Sanz, 1994, p. 488). Para estos autores, “la competencia literaria no es más que la manifestación de una competencia lingüística plena y madura”.

En la línea de estos autores, González (1992) apuesta por “un enfoque comunicativo de la literatura” (p.60) en el que esta sea un componente fundamental de la competencia comunicativa. La particularidad de la competencia literaria radicaría en que permitiría ampliar los saberes retóricos, expresivos, el sentido de adecuación a la multiplicidad de situaciones e intenciones, y también el mundo de significados y de referentes culturales de los alumnos, aunque estas posibilidades no son desarrolladas.

Finalmente, desde la didáctica de la literatura, ha habido también una preocupación por definir componentes de la competencia literaria (Cantero & Mendoza, 2003) y establecer niveles de progresión de esta (Witte, Janssen, & Rijlaarsdam, 2006). Sin embargo,

delimitar los alcances y componentes de la competencia literaria es un proceso aún lento. Es que, como señala Colomer, supeditar la educación literaria al modelo comunicativo no ha solucionado los problemas de definición de la educación literaria, mas bien ha tenido un resultado ambivalente. Si bien promovió el desarrollo de competencias, "situó la literatura en una clasificación homogeneizadora de tipos textuales (descriptivos, prescriptivos, literarios, etc.) que reducía las potencialidades cognoscitivas, estéticas, morales y lingüísticas de la literatura, de las que debían haberse derivado objetivos educativos propios." (Colomer, 2014, p.111).

3.2.4. Otros aprendizajes posibles de promover

Uno de estos objetivos propios puede ser la intertextualidad. Este es un componente de la competencia literaria (Cantero & Mendoza, 2003) que hace referencia a la relación entre un texto determinado y los textos precedentes en su cultura, los cuales le influyen "en forma de modelos, conocimientos previos, conformación de ideologías, expectativas del lector" (Ballester, 1998, p.310). Esa relación no se restringe a obras producidas en un mismo contexto cultural o temporal y puede extenderse a producciones artísticas de distintos tipos. Mendoza (1994) parte de esta posibilidad interdisciplinaria para formular una propuesta curricular de literatura comparada en el marco de un currículo humanístico, que abre un interesante panorama de posibilidades didácticas, parte de lo cual se recogía en las Rutas 2015. Pero, para ello, es necesario comprender la literatura como "un catalizador de diversos fenómenos históricos-artísticos e incluso antropológicos" (Mendoza, 1994, p. 47), no solo lingüísticos.

Al dar cuenta de la experiencia humana, la literatura permite conocer diferentes formas de concebir el mundo, lo cual favorece el entendimiento con los otros. Ello se pone de relieve desde la competencia cultural, una de las competencias clave acordadas en el marco europeo (Giráldez, 2007), pero también desde la reflexión del valor de las artes para la construcción de ciudadanía. Según Nussbaum (2005), la democracia requiere un tipo de visión que no niegue la humanidad del otro. Esa visión es posible de formar a partir de la literatura, pues esta tiene la capacidad de representar las circunstancias y problemas específicos de personajes que pueden compartir con nosotros metas, proyectos, sentimientos. Podemos imaginar cómo les afecta estas situaciones y colocarnos en su lugar. "(...) la empatía y el hacer conjeturas conducen a un cierto tipo de ciudadanía y a una determinada forma de comunidad: la que cultiva una resonancia compasiva hacia las necesidades del otro y entiende el modo en que las circunstancias las condicionan" (p.123). Esta compasión, que nace de la imaginación narrativa, impulsa una toma de conciencia de nuestra vulnerabilidad como seres humanos. Y este

descubrimiento probablemente conduzca a repensar nuestro trato con los otros, particularmente con los más débiles. Por tanto, “una sociedad que quiere fomentar el trato justo a todos sus miembros tiene razones más sólidas para alentar el ejercicio de la imaginación compasiva que atraviesa las fronteras sociales, o que intenta hacerlo. Y esto significa preocuparse por la literatura, hacer que importe” (p.126).

En una sociedad como la peruana, cuya historia incluye episodios en los que se ha negado la humanidad del otro y en la que es difícil entablar diálogos con quienes piensan distinto, estas posibilidades de la literatura tendrían que ser subrayadas en el currículo.

3.3. Creencias, saberes y representaciones docentes sobre la educación literaria

3.3.1. CRS: definición, características y fuentes de formación

En la línea de investigación sobre el pensamiento del profesor, se considera al docente como un agente que toma decisiones en el aula (Cambra, 2000). Así, las propuestas curriculares no se concretan en el aula sin pasar previamente por lo que él piensa acerca de estas. Para dar cuenta del pensamiento docente, el grupo Plural de la Universitat de Barcelona recoge la propuesta de Woods (1996) y, a partir de ella, plantea el sistema de creencias, representaciones y saberes (en adelante CRS). La diferencia entre ambos modelos radica en que el sistema CRS evidencia la dimensión en la que ocurren tales fenómenos². En este trabajo asumimos el modelo CRS, pues nos interesa diferenciar las dimensiones en que estas se construyen, reafirman o movilizan.

Respecto de las características de las CRS mencionadas por Palou (2008), nos centramos en el hecho de que están contextualizadas, es decir, se comprenden en función del contexto y la experiencia particular del sujeto. Aun cuando los participantes de esta investigación son docentes de escuelas públicas del área de Comunicación de nivel Secundaria, su experiencia en aula, su formación inicial y en servicio, así como la escuela y la región en que laboran difieren y esa diferencia de contextos influirían en la formación de sus CRS. Respecto de las fuentes de formación de las CRS, nos centramos en la experiencia personal, profesional y las prácticas consolidadas de los centros, considerando la preponderancia de la experiencia profesional debido al valor que los docentes le atribuyen a las experiencias exitosas

² En el modelo CRS, las creencias se refieren a proposiciones cognitivas y estructuradas que ocurren en la dimensión personal, mientras que las representaciones suponen sistemas de significados compartidos por un grupo social como los maestros, es decir, ocurren en una dimensión social. Los saberes, por su parte, se refieren a aspectos relacionados con el proceso de enseñanza aprendizaje “aceptados de manera convencional” (Cambra, 2000, p. 163).

3.3.2. Investigaciones de CRS sobre educación literaria

Munita (2014) da cuenta de la importancia que la noción de sujeto lector didáctico ha cobrado en los estudios sobre las CRS docentes relacionadas con la literatura. Esta noción recoge la interacción entre la dimensión personal y profesional del docente en relación con la lectura, “particularmente en el ámbito literario” (p.62). El supuesto es que existe una estrecha relación entre ambas dimensiones, pues un docente que es buen lector puede despertar en sus estudiantes el interés por la lectura. El perfil lector del docente se valora principalmente en términos cuantitativos que van desde la cantidad y el tipo de textos que lee y la frecuencia con que lo hace, y se habla de perfiles fuertes y débiles para caracterizar a los profesores que son buenos y no tan buenos lectores.

Otras investigaciones cuestionan sin embargo que exista una correlación entre la forma en que los docentes se relacionan personalmente con la literatura y la manera en que enseñan. Se señala, en ese sentido, que “la lectura privada es un mundo aparte del de la lectura en la escuela” (Munita, 2014, p.81). Mientras los docentes pueden reconocer aprendizajes relacionados con la imaginación o el desarrollo emocional, al momento de concretarlos se pueden inclinar por otros más utilitarios, ya sea porque entienden que son más sencillos de plantear o por las propias influencias del contexto. Se cuestiona así la unidireccionalidad de la relación pensamiento-práctica. El desencuentro entre ambas dimensiones se daría, en parte, por las características del propio sistema educativo que interferirían actuando como limitantes u obstáculos. En todo caso, se reconoce que la relación pensamiento-práctica está mediada por “factores personales, contextuales, históricos, y otros propios de la formación profesional docente” (p.83).

En esta investigación se considera la noción de sujeto lector didáctico en tanto se indaga por la relación personal del docente con la literatura. Pero no se considera el número de textos que lee, sino el valor que le atribuye a esta en su vida. En un sistema educativo en que el valor de la literatura en la formación de las personas se ha puesto en paréntesis, consideramos clave saber qué importancia le atribuyen a esta sus docentes.

3.3.3. Teoría literaria y concepciones sobre la enseñanza de la literatura

Munita (2014) da cuenta también de investigaciones sobre concepciones docentes respecto de la literatura y su finalidad en la escuela. Es posible encontrar relaciones entre estas concepciones y los enfoques sobre la literatura desde la teoría literaria. Así, tiene sentido que un docente que entiende la literatura como formación moral se centre en el mensaje de las obras y se preocupe por elegir textos que formen a los estudiantes en “*lo correcto* y *lo bueno*” (Probst citado por Munita, 2014, p. 98).

Por otro lado, si desde la Historia de la Literatura y el Romanticismo se concebía la literatura como elemento clave en la formación de la identidad nacional, esto se plasmó en la elección de un canon de lecturas que favorecían la construcción de un pasado común a partir del cual pensarse como parte de una nación. El canon entendido desde esta perspectiva y la misma Historia de la Literatura fueron cuestionados posteriormente. En el primer caso, porque las lecturas obligatorias colocaban en segundo plano los intereses del estudiante como lector. En el segundo, porque la profusión de biografías, obras e información histórica alejaban al estudiante del contacto con las obras mismas. Sin embargo, en los últimos años se viene reflexionando sobre la importancia de la dimensión histórica. Como señala Bombini (2008), la escuela ha naturalizado para la cultura la idea de que es inevitable la lectura de textos considerados clásicos. Pasar por ella sin tener noticias sobre *El Quijote* es algo que no termina de cuajar en el imaginario docente. Esto se relaciona con una concepción de la literatura como fuente de saberes de referencia que forman parte de nuestro patrimonio ya no solo nacional sino cultural (Bordons & Díaz-Plaja, 2006).

Posteriormente, el interés del Formalismo y el Estructuralismo por dar cuenta de la literariedad del texto dio lugar a un trabajo analítico, a partir de instrumentos como el comentario del texto. Este hacía un fuerte énfasis en determinar la estructura y el mensaje que el autor quería transmitir. Esa visión fue criticada luego por la Pragmática y la Teoría de la Recepción que pusieron de relieve los contextos de recepción y producción. Así, el receptor cobró centralidad en el proceso de lectura, lo cual llevó a sancionar las lecturas obligatorias y apostar por textos que conectaran mejor con los intereses de los estudiantes. La literatura también pasó a entenderse como un acto de habla, es decir, como “un discurso cuyas oraciones carecen de las fuerzas ilocutivas que les corresponderían en condiciones normales. Su fuerza ilocutiva es mimética” (Ohmann, 1987, p.28). Al imitar la realidad, se configura como un espacio de encuentro personal. El lector puede acercarse al mundo representado en la ficción sin la carga que supone el mundo real, pues “las formas de representación literaria proyectan una nueva luz que reinterpreta la forma habitual de entender el mundo” (Colomer, 1998, p. 91).

Una línea de renovación didáctica explorada en los últimos años es el lector juvenil y sus prácticas de lectura y escritura (Colomer, 2014). Desde esta perspectiva, se considera necesario partir del lector joven para entender su horizonte estético de lecturas y deducir sus necesidades de aprendizaje (Díaz-Plaja, 2008). Como señala esta autora, al hacerlo, se descubre que, contrariamente a la creencia extendida de que los “jóvenes ya no leen”, sí lo hacen y por propia voluntad, sobre todo productos culturales cercanos a sus intereses que vienen en distintos soportes.

4. OBJETIVOS Y PREGUNTAS

Considerando lo expuesto, esta investigación se propone los siguientes objetivos:

1. Dar cuenta de las CRS sobre la educación literaria de los docentes de Comunicación de escuelas públicas peruanas de nivel Secundaria entrevistados.
2. Aportar en el proceso de cambio curricular peruano, con información sobre el valor que tiene la literatura para estos docentes y la forma en que sus CRS guían su práctica.

Que se concretan en las siguientes preguntas:

1. ¿Cuáles son las concepciones de los docentes entrevistados respecto del propósito de la educación literaria?

Si todas las áreas curriculares tienen un propósito en la formación de las personas, nos interesa saber qué valor le reconocen los docentes a la literatura.

2. ¿Cómo se relacionan estas concepciones sobre el propósito de la educación literaria con el valor que le atribuyen a la literatura en su formación personal?

Nos interesa conocer de qué modo las concepciones de los docentes sobre el propósito de la educación literaria se relacionan con el valor que le atribuyen a la literatura en su propia formación. En particular, si las características de su contexto escolar influyen o limitan las posibilidades formativas que le reconocen a la literatura.

3. ¿Qué aprendizajes posibles de promover a partir de la literatura reconocen los docentes entrevistados?

Nos interesa saber si los docentes pueden dar cuenta de otros aprendizajes, además de las competencias comunicativas. Por ejemplo, si consideran la intertextualidad (que favorece desde una predisposición para establecer diálogos interculturales hasta la reflexión sobre la propia experiencia humana) o si ven en la literatura una herramienta para la formación de ciudadanía.

4. ¿Qué actividades didácticas relacionadas con la literatura consideran en su práctica pedagógica?

Debido a las limitaciones de este estudio, que se detallarán en seguida, esta pregunta se centra específicamente en el tipo de lecturas y las actividades que los docentes afirmen trabajar en el aula.

5. METODOLOGÍA

Esta es una investigación cualitativa pues los objetivos están orientados a interpretar un fenómeno, en este caso, el sistema de CRS de los docentes entrevistados. Por su parte, la generación y el análisis de datos se realizan a través de métodos que buscan dar cuenta de la especificidad de los casos analizados y no pretenden arribar a resultados replicables en otros contextos (Cohen & Macaro, 2010). Se trata de un estudio exploratorio pues aborda temáticas sobre las cuales hay poca bibliografía en el Perú.

Los estudios sobre CRS suelen situarse en el marco de la investigación etnográfica, la cual busca “interpretar el significado que tienen para las personas las acciones que realizan” (Palou, 2008, p. 113). Desde Malinowski, el “estar allí” permite al investigador situar el discurso de los participantes en el contexto en que actúan, lo cual contribuye a elaborar una descripción más densa (Geertz, 2003). En ese sentido, una de las principales limitaciones de esta investigación es la distancia física. La imposibilidad de desarrollar el trabajo de campo en el Perú ha condicionado el diseño de la investigación, limitándola al recojo de información a distancia, lo que la sitúa en el tipo de estudios que dan cuenta de “prácticas declaradas” y no “reales” de aula (Munita, 2014, p. 80).

El carácter exploratorio de este estudio no se contradice, sin embargo, con su pretensión de validez. Para asegurarla, se ha seguido las estrategias propuestas por Dörnyei (2007) y, en consecuencia, se explica de manera detallada los pasos tomados y las decisiones que orientaron la generación de datos. Además, se apela al uso de dos métodos, en el sentido propuesto por Palou (2008), para generar datos. Estos son el cuestionario y la entrevista. Para el análisis de los datos se empleó el análisis del discurso y, para evaluar la solidez del mismo, se apeló al *peer checking*.

5.1. Generación de datos

a. Cuestionario

Este método se suele emplear para obtener información de tipo numérico que puede ser analizada inmediatamente (Cohen, Manion, & Morrison, 2007). Sin embargo, en esta investigación el propósito del cuestionario era contar con información que permitiera seleccionar a los docentes que se entrevistarían luego, de acuerdo con determinados perfiles. Estos se construirían precisamente a partir de la información recogida.

Para ello, se diseñó un cuestionario semiestructurado que combinaba preguntas abiertas y cerradas. La versión final del cuestionario se presenta en el Anexo 1. Los criterios considerados responden, por un lado, a las características y fuentes de

formación de las CRS explicadas en la revisión bibliográfica. Así, el contexto se refiere a la región en que se ubica la escuela en que trabaja el docente. Por formación inicial nos referimos a la universidad o al instituto pedagógico en que estudió Educación. Por formación en servicio, a las capacitaciones en didáctica de la literatura que le hayan permitido actualizar sus conocimientos. Los años de experiencia profesional constituyen la principal fuente de formación de CRS, como se ha visto en el marco teórico. Las preguntas del cuestionario sobre estos cuatro aspectos fueron abiertas pero puntuales, es decir, apuntaban únicamente a que el docente mencione la información solicitada.

Por otro lado, las preguntas relacionadas con la importancia que el docente le reconoce a la literatura respondían a la noción de sujeto lector didáctico, que, como se ha visto en la bibliografía, se refiere a la interacción entre la dimensión personal y profesional del docente en relación con la literatura. Estas preguntas se plantearon de manera distinta. En una primera versión, la pregunta sobre el valor personal fue abierta. Concretamente, se pedía al docente que mencionara la(s) obra(s) literaria(s) que marcaron su vida y se explicara. Sin embargo, al pilotear esa versión, se recogieron respuestas muy dispersas, que no favorecían la selección de los docentes a entrevistar posteriormente.

A partir de estos resultados, la investigadora dedujo que este tipo de preguntas funcionan mejor en un contexto de conversación. De la comunicación no verbal y de la posibilidad de profundizar progresivamente en el tema, el investigador puede inferir el valor que le atribuye una persona a la literatura. Ello no es posible a partir de un cuestionario, aun cuando la pregunta se plantee de manera abierta. Además, en tanto esta se relaciona con la noción de sujeto lector didáctico, se requería acercarse más a la dimensión personal a la visión del sujeto como docente. Por ello, tras el pilotaje, se decidió cambiar la formulación y optar por una pregunta cerrada de opción múltiple. Se presentaron seis afirmaciones relacionadas con el valor de la literatura en la formación personal y se le pidió que escogiera las tres que describieran mejor el aporte que la literatura ha significado en su vida. Se procuró que cada afirmación correspondiera a una categoría discreta y solo se propusieron seis, pues una lista de opciones muy larga puede resultar contraproducente (Cohen et al., 2007). Las opciones priorizadas correspondieron a funciones atribuidas a la literatura que destacan por la fuerza que tuvieron en un momento o la vigencia que tienen actualmente (Ver Anexo 2). Se incluyó además una opción de "otros" para que el docente pudiera escribir su propia afirmación en caso esta no estuviera representada en las opciones propuestas.

Por su parte, la pregunta relacionada con la importancia de la literatura en la formación de los estudiantes se planteó de manera abierta, tanto en la versión piloto como en la

final. La versión piloto fue distribuida a doce personas: cinco docentes de Comunicación, cuatro especialistas en diseño de instrumentos de evaluación del Ministerio de Educación del Perú y tres especialistas de literatura, con experiencia actual o pasada en el mismo Ministerio. Se obtuvieron seis respuestas, tres de docentes, dos de especialistas en evaluación docente³ y una de especialistas de literatura.

La versión final del cuestionario, que fue completada solo por docentes de escuela pública de Comunicación del nivel Secundaria, se creó en un documento de *Google* y el enlace se distribuyó por correo electrónico a dos grupos. Por un lado, directamente a docentes que la investigadora conocía y, por otro, a personas que estuvieran en contacto con docentes, ya sea por su profesión o por sus vínculos familiares. A ellos se les pidió que reenviaran el cuestionario a los docentes que conocieran. En esta distribución, se buscó llegar a docentes de diferentes regiones del país. También se colocó el enlace en un grupo de *Facebook* de docentes peruanos al cual se tuvo acceso. En la invitación a completar el cuestionario, se indicaba el contexto en que se realizaba la investigación, se aseguraba la confidencialidad de la información de los participantes y se pedía un correo electrónico o número telefónico. Esto se hizo con el objetivo de poder contactar a los docentes seleccionados para la entrevista.

En total, doce docentes completaron el cuestionario. Los resultados se presentan en el Anexo 3, aquí solo detallaremos cómo se seleccionó a quienes serían entrevistados. En relación con el valor personal atribuido a la literatura, el número de respuestas obtenidas no permitía agrupar a los docentes en perfiles claramente diferenciados. Esto, unido a la heterogeneidad de respuestas sobre el propósito que le reconocen a la literatura en la escuela y al hecho de que estas no evidenciaran mayor relación entre la dimensión personal y pedagógica, llevó a decidir la selección de los docentes de la siguiente manera: primero, se consideró que estos enseñaran en distintas regiones, que tuvieran diferentes años de experiencia y se diferenciaran en función de haber recibido o no capacitación en servicio. Sobre esa base, se consideró a docentes que hayan optado por las respuestas más seleccionadas en la pregunta relacionada con el valor personal atribuido a la literatura. Se decidió que las respuestas sobre el propósito de la literatura en la escuela no se considerarían como criterio de selección, sino que se profundizaría en ellas durante la entrevista. Como resultado, se seleccionaron siete docentes. De ellos, solo se obtuvo la respuesta de tres a quienes finalmente se entrevistó.

³ Estas fueron comentarios al diseño del cuestionario, no respuestas a las preguntas planteadas.

Finalmente, en el cuestionario se optó por colocar “enseñanza de la literatura” en lugar de “educación literaria”. Como se ha visto, este último término hace referencia a un enfoque contemporáneo de la literatura donde el centro es el estudiante y no la transmisión de conocimientos. Sin embargo, es un término poco extendido en el Perú. Se optó por el término “enseñanza de la literatura” pues se consideró que resultaría más familiar para los docentes. En el cuestionario, el término se refiere de manera general al hecho de abordar la literatura en la escuela.

b. Entrevista

Entendemos la entrevista como un encuentro social (Cohen et al., 2007). En esa interacción es posible encontrar características de la vida cotidiana como el “juego de roles” o los “estereotipos” (p. 350). Por tanto, se ha sido consciente del rol interpretado por la investigadora y de los elementos que pudieran haber obstaculizado el entendimiento en la comunicación. Así, hemos tenido especial cuidado en comunicar los propósitos de la investigación (de manera general, para no influir en las respuestas), así como en evaluar la conducción de cada entrevista y replantear los aspectos que no contribuyeran a una comunicación fluida o acentuaran la relación asimétrica entre entrevistador y entrevistado que inevitablemente se da en estos encuentros (Palou, 2008). Hemos mantenido una actitud cordial, realizado las entrevistas en el horario propuesto por los docentes, subrayado la importancia de su contribución y nos hemos comprometido a compartir con ellos los resultados. Consideramos que este proceder ha contribuido a generar un buen ambiente en las entrevistas que ha facilitado la disposición de los docentes para compartir sus experiencias.

El hecho de que la entrevista sea considerada un encuentro social no significa sin embargo que se trate de una simple conversación, pues el investigador tiene un propósito. Así, las entrevistas estaban guiadas por unos objetivos que se correspondían con las preguntas de investigación. Por ello, se elaboró una guía semiestructurada con algunas preguntas planteadas de manera concreta y otras a manera de temas por abordar. La guía no se aplicó de manera idéntica en las tres entrevistas. De hecho, luego de evaluar la primera, se modificó la secuencia de la guía, pues se consideró que el orden no favorecía la fluidez de la conversación. La guía empleada finalmente se puede encontrar en el Anexo 4. Por otro lado, las entrevistas vía *Skype* están sujetas a fallas técnicas. Así, la primera entrevista resultó entrecortada por fallas en la conexión a internet, que obligaban a repetir la pregunta en varias ocasiones o escribirla por mensaje y, por esa misma razón, solo se pudo realizar a través de audio.

Considerando las dificultades técnicas de la primera entrevista y el hecho de que la secuencia haya sido distinta a las dos siguientes, se decidió que la primera sería considerada un piloto. Así, en este trabajo solo se analizaron las dos entrevistas disponibles. Esta sería una *convenience sampling* (Cohen et al., 2007; Dörnyei, 2007) pues finalmente solo se ha trabajado con las docentes disponibles. Sin embargo, el hecho de que ambas presenten perfiles claramente distintos, como se verá en seguida, se explica en parte por la distribución del cuestionario a docentes de diferentes regiones del país y por la posterior estrategia de selección de docentes a entrevistar ya explicada.

Cada entrevista tuvo una duración de cincuenta minutos aproximadamente. La entrevistadora no conocía personalmente a ninguna de las docentes. Sus nombres han sido cambiados para proteger su identidad.

5.2. Análisis

a. Análisis del discurso

El análisis del discurso es un enfoque interdisciplinario cuyo objetivo es explicar el uso lingüístico contextualizado. Desde este enfoque, el discurso es una práctica social compleja, pero no caótica, sino regulada a nivel gramatical y por una serie de *normas, reglas, principios o máximas* de carácter textual y sociocultural que orientan a las personas en la tarea de construir piezas discursivas coherentes y apropiadas en cada situación (Calsamiglia & Tusón, 2008). Estas construcciones comunican formas de representación del mundo que el análisis del discurso puede hacer comprensibles. Las disciplinas que aportan a este enfoque provienen del campo de la pragmática, la sociolingüística, la psicolingüística o la filosofía del lenguaje (Calsamiglia & Tusón, 2008; Gohard-Radenkovic, Lussier, & Penz, 2003). Esta diversidad disciplinaria, unida al propósito específico de investigación, influye en el tipo de análisis que finalmente se realice. En nuestro caso, hemos adaptado el método seguido por Palou (2008) a las características de este estudio, por lo que nos limitamos a los siguientes pasos: a) identificación del tema y delimitación de la secuencia, b) comentario de la secuencia y c) síntesis. Para identificar el tema de la secuencia se empleó colores y, en varios casos, las secuencias fueron editadas por razones de espacio. En el Anexo 5 se podrán leer completas. Para el comentario, se identifica la forma en que la persona construye su discurso y la posición que asume sobre el tema, a partir de elementos “modalizadores” (p. 151). En la síntesis, se intenta dar cuenta de las CRS que se han podido reconocer.

Para las transcripciones, se consideraron las siguientes convenciones propuestas por Calsamiglia & Tusón (2008): ortografía estándar, no se utilizan mayúsculas ni signos de puntuación (a excepción de nombres propios) y los signos de duda y exclamación se transcriben como es habitual. Los códigos empleados se presentan en el Anexo 6. Estos códigos se colocan al final de la palabra o enunciado.

b. *Peer checking*

Los análisis realizados fueron compartidos con el Dr. Juli Palou, director del Grupo de Investigación Plural de la Universitat de Barcelona y autor del texto que ha orientado el proceso de análisis de este estudio. Sus observaciones permitieron confirmar, enriquecer y replantear los análisis propuestos.

6. ANÁLISIS DE DATOS Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

6.1. Análisis de datos

6.1.1. Mercedes

Mercedes es docente de una escuela rural ubicada en la región de Huánuco (selva central del Perú). Estudió Educación en una universidad pública del centro del país y tiene siete años de experiencia profesional. Ha participado en una capacitación de dos años organizada por el Ministerio de Educación en coordinación con una universidad, la cual estuvo centrada en didáctica de la Comunicación, no se abordó didáctica de la literatura. Enseña de primer a quinto grado y no tiene muchos estudiantes: diecinueve en el aula más poblada y solo tres en la de menor número. Su escuela forma parte de una Red Educativa, por tanto, periódicamente se reúne con docentes de otros distritos. Debido a ello, está enterada de los cambios curriculares relacionados con la literatura y confía en que en este espacio se discutirá cómo abordar la literatura el próximo año.

Un dato del contexto en que trabaja es que allí hubo presencia activa de Sendero Luminoso (en adelante SL), organización terrorista que en 1980 desencadenó un conflicto armado contra el Estado y la sociedad peruana, considerado el más violento de la historia republicana (CVR, 2003, p.13). De acuerdo con la docente, muchos padres de familia fueron reclutados en su momento por SL. Para ella, ese dato, unido al hecho de que muchos de estos padres no concluyeran la educación básica, explica por qué sus alumnos crecen en contextos familiares poco expresivos.

Secuencia 1: La literatura en la experiencia personal

M.: bueno yo le debo: le debo mi querer por la literatura sobre todo la narrativa: no tanto: la poesía no es mi fuerte I pero me gusta más la narrativa I entonces eso le debo a: mis primeros años en la universidad I yo cuando estaba en el colegio también no tanto: I los profesores habían incidido en la literatura I nos habían: hecho leer un par de libros de los cuales no sabíamos nada nosotros: I solamente por hacernos leer ¿no? I y: cuando yo llegué a la universidad me encontré con un grupo de: colegas: profesores y compañeritos que no eran de la especialidad pero que hacían literatura en esos tiempos en la universidad I y me he rodeado de esas personas y he aprendido pues este I he leído un poco más gracias a ese círculo (↑) a ese grupo de amigos (↑)

La docente recuerda de manera negativa la forma de enseñar de sus docentes por tres razones: los obligaban a leer, no se preocupaban por promover la literatura en los estudiantes y no se preocupaban por cómo el estudiante recepcionaba los textos (“un par de libros de los cuales no sabíamos nada nosotros:”). El grupo de personas que conoció en la universidad, en cambio, se distinguía de sus docentes porque “hacían literatura”, a pesar de no ser de la especialidad. Los recuerda con cariño y gratitud (“compañeritos”, “le debo mi querer”, “gracias a ese círculo”).

Secuencia 2: La literatura en la experiencia docente

M.: y definitivamente que la literatura te ayuda pues (ac) en todo: ¿no? I no tienes de qué hablar con los chicos sino has leído un cuento por más pequeño que sea: I captas la atención de los muchachos contándoles una historia (↑)

Aquí relaciona su experiencia personal con su práctica docente. Emplea “definitivamente” y “pues” para enfatizar su valoración sobre la literatura. Esta le es útil para captar la atención de los estudiantes, a manera de motivación.

Secuencia 3: La literatura en la experiencia personal

M.: es que el detalle (↑) también es creo yo I tiene que ver con el grado de instrucción de nuestros padres ¿no? (↓) I mi mamá por ejemplo solamente tiene primaria completa I mi papá tiene solamente secundaria completa I profesionales somos (ac) mi hermana y yo (↑) en la casa: hemos logrado tener una carrera universitaria

Aquí plantea una relación entre el grado de instrucción de los padres y la capacidad para promover la literatura en sus hijos. Como sus padres contaban con instrucción elemental, no podían generar un ambiente propicio para la literatura en casa.

Secuencia 4: La literatura en la experiencia personal

M.: el primer libro que he leído en la universidad completa a sugerencia de un I de un amigo: fue Cien años de soledad (↑) el primero y me encantó pues I que lo volví a leer luego y unos años después volví a leer y encontrar otras cosas en el libro (ac) I y pienso volver a leer en algún momento también para encontrar otras: cosas más la literatura no acaba (↑) I el releer los libros es encontrar nuevas: I es como si encontraras nuevas historias dentro del libro (↓) que ya has leído (↑)

La docente hace referencia al primer texto que leyó completo y disfrutó. Lo releyó en más de una oportunidad porque cada vez que vuelve a un texto encuentra cosas nuevas. El uso de la metáfora “la literatura no acaba” no se refiere solo a *Cien años de Soledad*, sino a la literatura en general. Para ella, una obra literaria siempre puede sorprenderla. Eso es lo que le hace releerla.

Secuencia 5: La literatura en la experiencia personal. Buena lectora

M.: no sé si seré buena (le) pero: I pero leo {risas} leo algo {risas} I el mismo trabajo también pues ¿no? hay cosas que: por ejemplo ahora: el Ministerio de Educación (ac) con la intención de hacer que los chicos se involucren con: I tengan un poco (...) de interacción con la literatura ha: editado unas antologías: para chicos: por grados ¿no? de primero a quinto: (...) y dentro de esos libros hay: este cuentos I pequeños I (...) de diferentes autores (↑) tanto peruanos como de otras nacionalidades (↑) y: I interesante pero (↑) en la currícula dice (le) que ese libro es opcional I no le puedes decir cuándo (↑) ni cómo (↑) va a leer el alumno I o sea tu lo entregas el libro y: el chico decide qué cuento leer y cuando leer I lo único que va a hacer es comentarlo con el profesor (ac) en clase I entonces este: I algo en zona rural es bien difícil (↑)

La docente Mercedes no está segura de lo que implique ser buena lectora. Entiende que habría un desencuentro entre ser buena lectora y leer poco; eso le genera gracia y ensaya una explicación, pero esta se desvía hacia la forma en que el Ministerio propone abordar la competencia literaria. Reconoce que la distribución de antologías literarias con autores diversos persigue promover la interacción con la literatura, lo cual valora como “interesante”. Pero considera un problema que la lectura de estos textos sea “opcional”. ¿Qué entiende por ello? No decir al estudiante cuándo ni cómo leer y solo pedirle que comente el texto en clase. Pero para que esto funcione, el estudiante debe querer leer y ello no ocurre en el contexto rural en que trabaja que define como “difícil”.

Secuencia 6: La literatura en la experiencia personal

M.: primero me ha ayudado a desenvolverme mejor: I porque: quiera o no en el grupo donde yo: estaba en ese tiempo ¿no? que eran personas pues que leían mucho I me tenía que exigir a mí misma para tener por ejemplo de qué conversar con esas personas en alguna tertulia o alguna reunión que organizaban (ac) porque siempre terminábamos conversando de algún libro (ac) ¿no? o de lo último que había leído alguien: entonces I me ha ampliado los horizontes: me ha ayudado a: mejorar en: lo que es mi desenvolvimiento en ese grupo específicamente I he: hecho amigos a través de la literatura también I muy buenos amigos

El primer aporte que le reconoce a la literatura en su vida está relacionado con un mejor desenvolvimiento social; el segundo, con la posibilidad de hacer buenos amigos; y, el tercero, con la oportunidad de ampliar sus horizontes. El uso de “quiera o no” y de “me tenía que exigir a mí misma” indica que su relación con la literatura se empezó a construir a partir de motivaciones externas, para ser parte del grupo. Si estas motivaciones cuajaron es porque la literatura luego cobró sentido para ella.

Secuencia 7: Propósito de la literatura en la formación de los estudiantes

M.: creo que lo: lo básico de la literatura es: ampliar horizontes I la literatura te va a ayudar a ver el mundo: desde: diferentes perspectivas I los chicos no se van a quedar con lo único que conocen por ejemplo allá: en zona rural I el caserío ¿no? de repente a través de la literatura van a optar por otras cosas (↑) hacer otras cosas (↑) de repente ellos mismos poder escribir si se les motiva I que de haber buenos estudiantes: que se interesan por hacer cosas diferentes: hay I el problema es que los padres no lo entienden así pues ¿no? I para los padres no es fácil porque son person...- la mayoría (↑) son personas iletradas I como que en la casa: no hay esa motivación pues (↓) para ampliar horizontes I la literatura les ayuda a ellos a ampliar sus horizontes a desarrollar su imaginación (ac) II a mejorar su dicción II

Cuando se le pregunta para qué tendrían que aprender literatura los estudiantes, la docente responde en dos planos: el de la deseabilidad y el de la realidad. En el de la deseabilidad se refiere a la posibilidad de la literatura para ampliar horizontes, que es uno de los aportes que ella identificó en su vida personal. Esa posibilidad, sin embargo, se contrapone al contexto. Esto se introduce como “el problema es que” seguido de una mención al bajo nivel cultural de los padres.

En el plano de la deseabilidad, la docente inicia su discurso con un “creo que lo básico”, es decir lo fundamental de la literatura, es ampliar horizontes, ver el mundo desde otras

perspectivas. El “te va a ayudar” se refiere a las personas en general, no solo a ella o a sus estudiantes. Ya cuando se refiere a sus estudiantes, la docente habla en futuro: “los chicos no se van a quedar”, “van a optar por otras cosas”, más allá del caserío. Pero ello será posible si se les motiva. Sin embargo, en el presente, estos muchachos no encuentran esa motivación en casa, debido al bajo nivel cultural de los padres. Es una idea fuerte que antes también aplicó para su caso. Menciona además otros aportes de la literatura en la formación de los estudiantes: desarrollar su imaginación y mejorar su dicción, pero no llega a desarrollarlos.

Secuencia 8: Actividades didácticas relacionadas con la literatura

M.: cuando toca hacer este literatura (↑) yo no exijo: como nos exigían a nosotros por ejemplo en la secundaria (↑) nos decían I vas a elaborar un resumen (↑) tienes que escribir un resumen tienes que escribir la biografía tien...-hacer una: le llamábamos ficha: II informe literario: creo le llamaba el profesor (↑) que me ha enseñado I y le llenabas hojas: de hojas: escribiendo lo único (↑) que yo hago es I hay una colección (↑) del diario La República I que ha salido ya hace un tiempo y: en esa colección I los cuentos los cuentos: las novelas: vienen (le) hechos con letras grandes y con figuras I entonces eso llama su atención de los chicos (ac) lo que hago yo es coger mi colección (↑) llevar I repartir entre ellos I y decirles que lo lean I les doy un tiempo eso sí (↑) les doy un tiempo: y luego lo único que ellos hacen es contarme: lo que han leído I entonces como yo ya he leído: o tengo que leer la mayoría de las cosas que yo les reparto: (ac) (↑) I ya sé si han leído o no y solamente es eso ah (↓) cuando hacen eso (↑) I cuando solamente es para contarlo:(↑) lo: lo: hacen (↑) lo leen I pero si les has dicho me van a presentar un trabajo escrito: (↑) sobre el autor: sobre la obra: el resumen: los personajes: y todo eso: I muy pocos cumplen con esa tarea

En esta secuencia hay dos ejes. El primero es un intento por diferenciarse de sus docentes de escuela, cuyas prácticas de enseñanza vimos que valora negativamente. El segundo está relacionado con cómo promueve la lectura ella como docente. Aquí enmarca su práctica en la lectura opcional que propone el ministerio, que justamente cuestionaba en la secuencia 5.

La distancia con sus docentes se marca a partir de términos como “nos exigían”, “nos decían”, “tienes que escribir” mientras que en su caso ella no exige y solo pide que comenten los textos. Su práctica tiene un referente en la propuesta curricular actual según ella la ha entendido. La lectura opcional supone solo pedir a los estudiantes un comentario del texto, sin dejarles los trabajos engorrosos que a ella le dejaban en la

escuela. La elección de los textos, por otro lado, con figuras y textos grandes, se realiza teniendo en mente que los estudiantes no leen. Así, lectura sin presión, con textos sencillos y sin trabajos al final son estrategias que emplea para promover la lectura en su contexto. Estas decisiones se basan en su propia experiencia como estudiante, en la propuesta del ministerio (aunque la haya cuestionado previamente) y en su valoración sobre el contexto en que trabaja.

Secuencia 9: Aprendizajes posibles de promover a partir de la literatura

M.: Claro: (↑) para que tengan la capacidad de hablar (...) {porque en zona rural} los chicos difícilmente hablan: es bien difícil (↑) que se expresen I entonces empezamos con eso ¿no? I y ya llegando a quinto año de secundaria debemos estar terminando con producción (...) como te había contestado en la encuesta en: I comunicación debemos lograr I o desarrollar cinco competencias I expresión oral I comprensión oral I producción I comprensión escrita y uhm interacc...- interacción con la literatura I o sea deben leer ¿no? I no con la finalidad de: y lo dice (↑) el ministerio I los libros de antología literaria por ejemplo son para interactuar con la literatura es decir conocer algo más en literatura: sin (↑) la necesidad I obligada de presentar un trabajo escrito

E.: Ya: o sea básicamente para que se expresen los chicos

M.: sí para que se expresen y para que conozcan (ac) un poquito más de literatura I porque hay una selección de más o menos: debe venir allí unos más o menos unos quince cuentos están en este para todo el año

Respecto del propósito de aprendizaje de la sesión descrito en la secuencia 8, la docente señala desarrollo de expresión oral. Esto da pie para conversar sobre los aprendizajes posibles de promover a partir de la literatura. Reconoce dos principalmente: expresión oral e interacción con la literatura. También menciona la producción de textos, pero no lo desarrolla.

El desarrollo de expresión oral se justifica en las características del contexto rural. En este caso, el problema es que “los chicos difícilmente hablan” y por tanto la literatura atiende a esa necesidad del contexto. Cuando la entrevistadora pregunta por otros aprendizajes, la docente apela a sus saberes sobre el currículo y menciona las competencias relacionadas con el área de Comunicación. Aquí se ve como ha entendido la competencia literaria: “deben leer para conocer algo más sobre la literatura sin necesidad obligada de presentar un trabajo escrito”. Ese “algo más” pueden ser cuentos diversos como los que se presentan en la antología literaria. La docente hace énfasis

en que esta idea es una propuesta del mismo Ministerio, no es una ocurrencia suya, por tanto, su práctica tiene sustento en la propuesta oficial.

Secuencia 10: Literaturas nacionales y corrientes literarias

M.: eso sí lo desarrollamos pero: ya no como antes: que por ejemplo ¿no ves? en: cuarto quinto año era literatura exclusivamente literatura peruana literatura: universal I así nos dividían I ahora no (↑) desde primer año (↑) I los temas están inmersos en el área I entonces no hago la sesión sino según como me dicta: el proceso curricular (↑) I voy desarrollando los temas: (↑) enlazando: enlazando el tema anterior con el tema siguiente (↓) I por ejemplo ¿no? I el tema es eh: conectores I pero yo puedo utilizar literatura moderna para reconocer dentro de un texto literario (↑) los conectores por decir (↓) I entonces el tratamiento: de los temas ahora es global I ya no es este: como antes por subáreas (↑) como le decía

Sobre las literaturas nacionales y las corrientes literarias, la docente distingue entre el antes y el ahora. En el antes, se trabajaba con literaturas nacionales (“así nos dividían”). Pero ahora que las literaturas nacionales ya no tienen lugar en el currículo y que este promueve un trabajo articulado entre temas y competencias, la docente prepara sus sesiones de ese modo. El término “según me dicta” indica que para ella es claro que su trabajo se alinea con el currículo. Al emplear literatura moderna para reconocer conectores, su práctica se enmarca en el enfoque comunicativo de la literatura.

Secuencia 11: Corrientes literarias

M.: es información básica I no hay un: una relación directa entre lo que se enseña en la escuela I y lo que quiere la universidad (...)

E.: Entonces esos conocimientos (...) están más en la línea de conocimientos: que luego va a servirle al chico si es que quiere estudiar en la universidad (↑) digamos ¿no? (...) pero: no es tan importante para comprender el texto literario en sí mismo

M.: no: I porque se hace solamente un:: se hace un esbozo I somero (↑) ¿no? así superficial I de: a qué corriente ha pertenecido el autor: (↑) más o menos en qué año se ha dado: (↑) y debido a qué I información básica nada más

Los conocimientos sobre corrientes literarias son información “básica”. El sentido de este término es “somero”, “superficial”, es decir, general. Si aborda las corrientes literarias es solo porque esos conocimientos les servirán para postular a la universidad. Fuera de ello, no tienen mayor valor para la interpretación de un texto.

Secuencia 12: Propósito de la literatura en la formación de los estudiantes

M.: a que al menos tengan temas de conversación I porque: por decir ¿no? eh: se presenta alguna situación dentro de la institución (↑) y ellos tienen la posibilidad de comparar con algo (↑) que alguna vez han leído I hace poquito I había una niñita I que: adolescente pues ¿no? (↑) enamorada: I y los compañeritos siempre la fastidiaban: y le: hacían hora: como dicen ellos ¿no? le hacían hora: con el muchachito hasta que por allí alguien: dijo ¿no? profesora yo he leído un cuento: donde el chico: (↑) se escapa con la chica igualito (↑) que ha hecho la fulana y: entonces yo veo allí que: les ayuda también a comparar situaciones ¿no? de allí ya sale otra conversación: en la que de repente uno les puede orientar: I en base pues a la edad que ellos tienen ahora en qué deben y todavía (↑) no pueden hacer

La docente menciona dos aportes de la literatura en la formación de sus estudiantes: el tener tema de conversación y el de comparar situaciones. Un tercero, implícito, está relacionado con la formación moral. En el primer caso, la docente narra una situación ocurrida en la escuela. El marcador “entonces yo veo allí” indica una reflexión sobre la posibilidad de la literatura de ya no solo tener de qué conversar, sino de permitir relacionar lo que ocurre en la vida real con la ficción. Del mismo modo, entiende que a partir de las historias que se presentan en la ficción es posible orientar a los estudiantes sobre lo que deben hacer a su edad. Reconoce así una función moral a la literatura, aunque no busca textos específicos con ese propósito.

Secuencia 13: Actividades didácticas relacionadas con la literatura

M.: (...) como te digo: I no leen mucho casi nada ¿no? si no se les obliga a leer: I entonces creo que yo y siempre les digo a ellos I que la lectura no debe ser obligación debe ser por voluntad porque uno lo quiere hacer ¿no? (...) cuando tratamos literatura básicamente como decías tú corrientes literarias: I ahí: como no quieren leer como a algunos nos les gusta leer I lo que hago es este buscar la película y proyectar la película I luego de eso hacemos la diferencia entre ¿qué hay en la película y qué no hay en el libro?: y ¿qué hay en el libro y que no hay en la película? I ya: (p) trabajamos de esa manera también

E.: ¿pero llegan a leer el texto o solo la película? (↓)

M.: no: yo les hago las indicaciones del texto porque: no compran libros I si yo I si leen (↑) es porque yo les presto mis colecciones que tengo por acá: Il trato: de que lean: trato de darles de proporcionarles el material ¿no? I hasta los mismos padres son desinteresados ahí (↑)

Para la docente, el hecho de que los estudiantes casi no propongan textos se explica por su escaso hábito de lectura. La salida sería obligarlos, pero entiende que la lectura no puede ser exigida. Además, tiene un rol de docente de Comunicación que implica promover la lectura. Estos conflictos los resuelve apelando a actividades como las que describe, que de hecho suponen renunciar a la lectura del texto. Para justificarlas, emplea argumentos del tipo “como no quieren leer” o “los padres son desinteresados ahí (↑)”. Esto último lo expresa con incomodidad. Nótese que estas prácticas las realiza con cierto tipo de texto, probablemente canónicos -por la referencia a “como decías tú corrientes literarias”- que la docente considera básicos en el sentido de información general, por tanto, no son tan importantes. Da cuenta de sus esfuerzos (“si leen es porque yo les presto mis colecciones”, “trato de darles de proporcionarles material”), pero ve que son insuficientes porque no logra involucrar a los estudiantes.

Secuencia 14: Contexto en el que trabaja

M.: yo creo: el / el nivel cultural de los papás (↓) / la mayoría de las personas de esa zona: son personas / que: han vivido la época de: conflicto armado / muchos / muchos de los que están allí han sido pues este: personas que han sido reclutadas: por Sendero Luminoso en sus tiempos ¿no? (↑) y: ya cuando ha venido el proceso de pacificación (↑) ya pues han quedado: allí / haciendo un: / una especie de: volver a empezar en ese lugar / entonces son personas poco expresivas (↑) la mayoría de los padres de familia / el mismo hecho de no haber terminado el colegio: algunos de no haber estudiado nada también (↑) / hace que: que: no sean fáciles de expresar sus ideas / entonces para los chicos también es un poco difícil / en casa (↑) tener conversaciones con sus papás: (↑) / entonces qué prefieren ellos / al colegio ¿no? / con algún profesor: o profesora de confianza: / eh comentar sus cosas: decir sus cosas: ¿no? / bien (↑) difícil yo creo que es por el grado cultural: o grado académico que tienen sus papás que: no los motivan a leer:

La docente brinda información sobre su contexto que contribuye a comprender mejor por qué lo califica recurrentemente como difícil. El que los padres de sus estudiantes sean personas poco expresivas se explica no solo por su bajo nivel educativo sino porque -al haber formado parte de SL durante la época del conflicto armado- tienen un pasado del cual prefieren no hablar. Dado que el entorno familiar se configura como un espacio poco expresivo, la escuela se convierte en un punto de fuga para los estudiantes, un espacio en el que encuentran personas de confianza. Así, como docente tiene dos asuntos urgentes que atender: las necesidades afectivas y el desarrollo de la

expresividad. Por ello, tiene sentido que en su práctica priorice la oralidad: que los chicos lean una obra y simplemente la comenten es ya un logro en ese contexto.

Secuencia 15: Aprendizajes posibles de promover a partir de la literatura

M.: (...) por ejemplo: en el área de: Historia y Geografía también pues ¿no? (↓) I hay muchos textos (↑) que tienen dentro I textos literarios (↑) que: están basados en acontecimientos históricos (↑) entonces permite también trabajar lo que es: lo que son I en historia las líneas de tiempo: I en historia también este: contextualizar I eh la obra con I con lo que estaba pasando en la sociedad en ese tiempo: ¿no? (↓) dependiendo de cuál sea el libro (↓)

E.: I ¿usted: cree que la literatura hace los chicos más críticos? (↑)

M.: claro: mira: eh: justo: en literatura I en lo que es lectura exclusivamente no necesariamente literatura: I trabajamos tres niveles I los niveles clásicos ¿no? el literal: el inferencial y crítico I de: textos literarios: I los chicos también en: las actividades que trabajan trabajan las preguntas crítico valorativas (↑)

Un momento antes de esta secuencia, la docente mencionó resolución de problemas como otro aprendizaje que se puede promover a partir de la literatura y explicó su trabajo coordinado con el docente de Matemática. Es decir, muestra apertura a explorar otras posibilidades de aprendizaje y a trabajar coordinadamente. Aquí, ella vincula la literatura con el área de Ciencias Sociales porque los textos literarios dan cuenta de acontecimientos históricos que los estudiantes pueden conocer a través de su lectura, y también porque la Historia permite contextualizar las obras literarias para que ellos entiendan mejor los tiempos y las sociedades en que estas se inscriben. En la secuencia 12, la docente consideraba que conocimientos como corrientes literarias no eran tan importantes para comprender el texto literario. Aquí entiende que, si bien permiten conocer el contexto de una obra, se conectan mejor con el área de Ciencias Sociales. Por otro lado, la primera relación que establece la docente con el término “crítico” son los niveles de comprensión lectora, específicamente el nivel crítico valorativo que se promueve también con la lectura de textos funcionales.

Síntesis

En este punto, intentaremos dar cuenta de las CRS que han podido emerger. Para ello, consideraremos los temas abordados en las secuencias, pero los reorganizaremos en función de los aspectos planteados en las preguntas de investigación.

Concepciones respecto del propósito de la educación literaria

Para la docente Mercedes, el principal aporte de la educación literaria está relacionado con el desarrollo de las competencias comunicativas. Los estudiantes aprenden a expresarse oralmente, a comprender textos o a escribir. Ello no significa que desconozca otros propósitos, como la posibilidad de ampliar los horizontes, reflexionar sobre la realidad desde la luz de la ficción o la posibilidad de expresar emociones. Incluso puede entender la literatura como un recurso para contribuir a la formación moral de los estudiantes. Sin embargo, en su práctica, estos propósitos pueden pasar a un segundo plano. Esto es así muy en parte por la influencia del contexto en que trabaja.

- ***Relación entre sus concepciones sobre el propósito de la educación literaria con el valor que le atribuye a la literatura en su formación personal***

Para dar cuenta de este punto hay que considerar dos ideas planteadas por Munita (2014) en el marco teórico: la noción de sujeto lector didáctico y el cuestionamiento a la unidireccionalidad de la relación pensamiento-práctica docente.

En el primer caso, se asume que hay una estrecha relación entre la forma en que el docente se acerca a la literatura a nivel personal y la forma en que enseña. En ese sentido, las respuestas que la docente Mercedes marcó en el cuestionario sobre el valor de la literatura en su experiencia personal (ver Anexo 7) coinciden de manera general con lo que expresado en la entrevista. La literatura efectivamente le ha ayudado a mejorar sus competencias comunicativas. En cambio, los aportes relacionados con la capacidad de ampliar su cultura general o conocer formas de pensar distintas a la de su contexto, tienen mucho sentido en su experiencia personal pero no llegan a concretarse en sus estudiantes. Si no fuera por la literatura, ella no habría conocido a personas que le ayudaron a ampliar su visión del mundo. Pero a pesar de que sus estudiantes enfrentan en casa una realidad similar a la suya cuando era niña (aunque con otros matices), su práctica con la literatura no llega a influir en ellos en esas dimensiones. Esto es así, en gran parte, porque el contexto interfiere en la relación entre lo que ella piensa sobre la literatura y lo que ve como viable de promover en sus estudiantes. El resultado de esta interferencia es la priorización de aprendizajes comunicativos que para ella son mucho más urgentes en ese contexto y para lo que cuenta con más herramientas, en tanto la capacitación a la que ha asistido y los documentos curriculares priorizan también este abordaje comunicativo de la literatura. Así, sus CRS sobre las posibilidades de la literatura en la formación de las personas chocan con las características del contexto -rural, postconflicto armado, difícil-, en que ella debe actuar como docente. Si estas características del contexto interfieren en la relación creencia-

práctica, limitando las posibilidades de la literatura, los lineamientos curriculares contribuyen a acentuar esa limitación.

Por otro lado, la experiencia de esta docente también permite reflexionar sobre la noción del buen lector. Si se la calificara por el número de textos que ha leído este año, probablemente no sea considerada una buena lectora. Pero se trata de una docente que ha participado activamente en un círculo social que se articulaba a partir de la literatura, que está al tanto del movimiento literario local, y que disfruta de la literatura porque esta “no acaba” y tiene el poder de sorprenderla siempre. Su relación con la literatura es sólida aunque lea poco actualmente.

- ***Aprendizajes posibles de promover a partir de la literatura que reconoce***

Aquí se concretan sus concepciones sobre el propósito de la literatura. Para la docente, estos son principalmente comunicativos. Ciertamente es posible pensar en otros aprendizajes, abordados de manera conjunta con otras áreas, como la resolución de problemas o los conocimientos históricos y geográficos, pero principalmente la literatura aporta a las competencias comunicativas. Es el enfoque comunicativo de la literatura que describía (González, 1992) en el marco teórico. En el pensamiento de la docente *Interactuar con la literatura* supone conocer “algo más” sobre esta. Por ejemplo, leer textos de diversa procedencia.

- ***Prácticas didácticas relacionadas con la literatura***

La docente Mercedes prioriza una lectura opcional de los textos, que promueva la libre participación del estudiante sin mediar trabajos escritos o presentaciones. Dado que su experiencia como estudiante no fue agradable, intenta diferenciarse de las prácticas de sus profesores. Ella no obliga a sus estudiantes, no deja trabajos escritos, procura facilitarles textos que sean de su interés y que ellos efectivamente estén dispuestos a leer, aunque sean breves. Guiándose de lo que entiende propone el Ministerio, se concentra principalmente en promover la participación libre de los estudiantes a través de sus comentarios orales. Por su parte, los conocimientos relacionados con las corrientes literarias o el contexto histórico de la obra son secundarios. Se abordan en Comunicación no porque sea necesario para la comprensión del texto, sino porque son conocimientos que requerirán en la universidad. Podría haber espacio en sus aulas para la literatura juvenil, pero parte de la premisa de que ellos “no leen”.

6.1.2. Carmen

Carmen es docente de una escuela ubicada en un distrito de Lima Norte. Se trata de una zona urbana, de nivel socioeconómico medio bajo. Ella estudió Educación en una universidad pública de Lima y tiene 22 de años de experiencia profesional. Últimamente ha participado en capacitaciones relacionadas con didáctica de la literatura. Estas capacitaciones son de corta duración, pero el mayor beneficio que les reconoce es la posibilidad de compartir experiencias con colegas de distintas generaciones. El año pasado enseñó en quinto de secundaria, este año tiene a su cargo primero y segundo, pues en su centro educativo existe la política de rotar de grados para que la práctica docente se mantenga actualizada. Si bien sabe que el Currículo Nacional de Educación Básica propone reducir las competencias del área de Comunicación, no ha tenido oportunidad de revisarlo a fondo. Es necesario mencionar que la escuela en que actualmente enseña esta docente es la misma en que la investigadora estudió algunos años del nivel Primaria. Esto fue una total coincidencia y fue compartido a la docente. Consideramos que ello favoreció el ambiente de cordialidad en que se dio la entrevista.

Secuencia 1: Competencia literaria en Rutas del Aprendizaje

C.: ahora lo que sucede es que: en el Perú(↑) se está trabajando algo llamado Rutas del Aprendizaje (↑) I donde desgraciadamente no se considera tanto: I bueno hasta el año pasado anteaño pasado I no se consideraba tanto literatura (↑) I se había dejado un poquito de lado I con la intención de desarrollar más (...) de repente comprensión de textos I en forma general I ¿no? y el aspecto literario fue: quedando rezagado I este: el año pasado recién (↑) ya se colocó: interpretación: eh interacción...- interactúa con textos literarios(↑) I entonces yo creo que es una buen oportunidad para I que los chicos como parte (↑) de su cultura general I no: no dejen de lado pues autores clásicos o: la comprensión de textos I porque también la literatura ayuda para sensibilizarlos

Sobre la competencia literaria, la docente considera negativo que esta no se haya incluido en las primeras Rutas del Aprendizaje (“desgraciadamente”). Luego matiza su discurso: “no se consideraba tanto” o “se había dejado un poquito de lado”. Lo hace porque comprende que esta ausencia respondía a una decisión de priorizar la comprensión lectora. La inclusión de la competencia finalmente le parece adecuada por dos razones: “para que los chicos como parte de su cultura general no dejen de lado autores clásicos” y “porque la literatura ayuda para sensibilizarlos”.

Secuencia 2: Actividades didácticas relacionadas con la literatura

C.: se tiene que abrir: el abanico de: actividades para que el chico resulte atrapado / lo que yo he hecho último tratándose de autores clásicos / lo que yo procuro es hacer lo siguiente (ac) (↑) / leer un fragmento / y luego: tratar a veces he dicho detrás de la huella: siguiendo la huella de Homero / entonces les propongo una situación que tenga que crear una estrategia el protagonista para escapar de un lugar: ¿no? / pero tomando: vamos a suponer(↑) el escape de la cueva donde está con el Cíclope(↑) / entonces lo leemos y hay que seleccionar bien(↑) ¿no?: un fragmento que sea interesante para los jóvenes y: tal vez si utilizamos un poquito las herramientas del internet / de repente: alguna presentación con prezzi: o power point: eso ya: como que ellos ya: tienen que buscar imágenes / inclusive para primer año(↑) con cuentos mucho más pequeños: / para primer y segundo grado hay que seleccionar cuentos algo fantasiosos pero / que representan un poquito el mundo andino del autor / y lo han representado con plastilina

Las actividades que describe persiguen atrapar al estudiante. Para lograrlo, estas deben ser variadas (“abrir el abanico de actividades”), originales (crear una estrategia) y deben apelar a todos los recursos disponibles (“prezzi”, “power point”, “plastilina”). Además, es necesario adaptarlas. Para los grados superiores, selecciona fragmentos “interesantes para los jóvenes”; para los primeros grados, en cambio, “cuentos algo fantasiosos”.

Secuencia 3: La literatura en la experiencia personal

C.: sensibilidad / (...) después de leer a Vallejo (↑) / tres poemarios de Vallejo: ya uno cambia: sus poemarios / ¿no?: te mueve hasta lo más profundo / y: yo tuve la oportunidad (ac) pues justo estaba: esperando estaba gestando: / y con mi licencia tuve bastante tiempo para poder saborear la lectura (↓) / y en otra oportunidad (↑) con mi (...) segunda hija: (...) me llegué a leer los Cien años de soledad completos / así: (le) de frente / sin demora: sin esperar que no hay tiempo que tengo que ir a trabajar (ac) / y sí: yo creo que sí: porque la creatividad (↑) / a veces se nota mire ahorita estoy trabajando con primero (ac): primer año estamos en nuestro taller de poesía / (...) y hay veces que las ideas brotan (↑) ¿no?: de momento: y llevados un poquito por la: por el interés de los chicos(↑) / simplemente uno se deja de llevar

Los aportes que le reconoce a la literatura a nivel personal son sensibilidad y creatividad. La poesía de César Vallejo tuvo un gran impacto en ella (emplea la metáfora “te mueve hasta lo más profundo”). Es otra persona después de leer al mayor poeta peruano, cuya obra, además de ser innovadora en el lenguaje, aborda de manera profunda temas humanos y conflictos sociales. La creatividad, por su parte, la relaciona con su práctica

pedagógica pues permite que las ideas broten. A nivel personal, la literatura también le genera disfrute, por eso se “saborea”. Y ese placer lo traslada a las aulas, en las que “uno simplemente se deja llevar”. Los términos asociados al disfrute son: “oportunidad”, “bastante tiempo”, “leer completo”, “de frente”, “sin demora”. Así, si leer es un placer lo es sobre todo cuando se dispone de tiempo para disfrutarlo. Por último, es consciente de sus recursos: “la creatividad se nota”.

Secuencia 4: La literatura en la experiencia personal

C.: cuando era pequeña en mi barrio todo mundo salía a jugar vóley I chapadas I y yo me quedaba sentada: cerca: {risas} a la casa leyendo con un libro allí: I los veía jugar: miraba sonreía y era feliz I mis primeras propinas(↑) mis primeros trabajos todo ha sido pues para libros me atrapó: I empecé leyendo una colección de cuentos de los Hermanos Grimm I una: edición adaptada I luego este: Las mil y una noches también adaptada y llego a mis manos La Odisea los Cien años de soledad ya en la universidad(↑) I cuando a veces solamente te lees fragmentos I pero en este caso no(↑) leer la obra completa es agarrar tu papel tu lápiz y: y saborear cada momento para no perderlo I {Y de pronto el autor te captura} (↑)

Cuando se refiere a la lectura, la docente emplea términos como “sonreía”, “era feliz”, “saborear”, “no perderlo”. La idea de la literatura que atrapa o captura la había usado para referirse a sus estudiantes, pero aquí se refiere a ella misma y el sentido queda más claro. Si uno queda atrapado en el texto es porque lo disfruta, siente felicidad cuando lee y no quiere perderse un momento. Y esa misma sensación es la que quiere despertar en sus estudiantes. Por otro lado, los textos clásicos están en la base de su experiencia personal y son los primeros que refiere para su práctica docente.

Secuencia 5: La literatura en la experiencia personal. Buena lectora

C.: bueno: ahí viene mi segundo problema yo he sido (le) I he sido: una lectora hambrienta: pero I en este momento con tantos cambios I realmente yo quisiera sentarme un fin de semana a leer un libro y de pronto me dicen no: que acá acá hay un manual I que hay que: este: preparar para comprensión lectora (ac) nos llenan de libros: de manuales del docente y de las mismas rutas que: I a veces yo siento que: como que pierde la: se va perdiendo la magia I ¿no? porque para mí es mucho más sencillo I seleccionar I un texto I analizarlo ver cómo lo voy a hacer dire...- que sea algo: entendible para los chicos I y presentarlo (↓)

Para definirse como buena lectora la docente usa la metáfora “lectora hambrienta”. Ser una “lectora hambrienta” supone que se lea mucho y se disfrute también en gran medida. Usa el conector “pero” para marcar la diferencia entre la época en la que podía leer mucho y “este momento” en el que las presiones de su labor no le dejan tiempo para leer. Pero la desilusión que siente no es solo por eso. La docente emplea el término “manual” para referirse a las demandas actuales de su profesión. El manual es un texto en el que las acciones ya vienen pauteadas, pero ella prefiere ser quien decida cómo llevar su práctica. Entonces la desilusión también se refiere al hecho de que esas presiones limitan su libertad de acción. Poder crear es “más sencillo” que seguir. El sentido del término “sencillo” aquí no es más simple, es mejor, porque ella puede decidir.

Secuencia 6: Propósito de la literatura en la formación de los estudiantes

C.: yo creo que es necesario para sensibilizarlos (p) I me parece que un profesor cuando se presenta al aula (↑) debe ser así natural I y si de repente un poema nos sobrecoge: o si de repente este: algún texto nos exalta (↑) por ejemplo un fragmento de la madre ¿no? I eso tenemos que transmitirlo (↑)

La docente menciona la sensibilidad como aporte de la literatura en la formación de los estudiantes, pero su discurso se orienta principalmente a enfatizar la necesidad de que el maestro sea coherente con lo que intenta transmitir. Es la segunda vez que se refiere a la sensibilidad. En este caso, si la literatura conmueve al docente a nivel personal, tendría que trasladar esa emoción a su práctica. Esto es algo lógico (“debe ser así natural”) e imperativo (“tenemos que transmitirlo”).

Secuencia 7: Contexto en que trabaja

C.: yo estoy en la lucha yo le hago la lucha porque con el paso del tiempo he ido: juntando mis lecturas de cuentos: (...) y ya pues (↑) tengo material para quince alumnos que pueden leer de a dos I tengo material para de otros cuentos para veinte entonces muy bien se pueden compartir I no hay excusas (↑) (...) ahora viéndolo desde otro aspecto (↑) I vamos a suponer I uno les pide: Mi planta de Naranja Lima (↑) o El Principito (↑) I no: que no: profesora no he encontrado: qué aburrido (↑) me cansé (↑) I bueno: ya I buscamos algo: actual I libros de literatura juvenil que mucho saca Santillana por ejemplo: y otras este editoriales (↑) no que muy caro (↑) I o sea no: no invierten ni en lo clásico I que en el Perú está dos soles (ac) tres soles cuatro soles (↑) I ni lo nuevo (↑) que está siete soles: pero los temas están más relacionados a los problemas del adolescente del siglo veinte: o siglo veintuno I entonces he tratado por todos los sitios tratar de de: captarlos(↑) I allí no me rindo

En un contexto en el que no se invierte en lectura, la docente se sitúa: “yo estoy en la lucha yo le hago la lucha”. Tiene los años de experiencia a su favor: “el paso del tiempo” le ha permitido contar con material para que los estudiantes puedan leer en aula y no pongan “excusas”. Se refiere también a la literatura juvenil. Hasta aquí ella ha mostrado preferencia para los clásicos, pero eso no significa que le cierre las puertas a la literatura juvenil, pues entiende que sus temas son cercanos a los chicos. Aunque personalmente prefiera los clásicos, su propósito principal es que ellos lean. Su misión es “captarlos”, en el sentido en que ya hemos visto ella entiende este término. Esa es su lucha.

Secuencia 8: Los clásicos

C.: *en realidad son clásicos: I inclusive tengo ahí: una buena colección de quince: quince ejemplares de Paco Yunque (↑) I hay veces que ni: ni eso (↑) lo han leído*

Paco Yunque era un cuento de lectura obligada en las escuelas peruanas hasta hace dos generaciones. Ella tiene su propia colección de la obra para prestar a los estudiantes de modo que puedan leerla sin excusas. El marcador “ni eso” y el esfuerzo que hace para que ellos lean, indica que para la docente ese tipo de textos es lo mínimo: no está bien que ellos pasen por la escuela -y por su clase- sin conocer esa obra.

Secuencia 9: Actividades didácticas relacionadas con la literatura

C.: *el romanticismo (↑) ¿no? I con imágenes (↑) yo la inicio con imágenes (↑) I empezamos a hablar del amor I ¿no? voy proponiendo el tema I pido ideas a ver: ¿qué es el amor para ellos? (...) y ¿sabían ustedes que el amor es rebelde? porque se opone (...) a todas las normas anteriores (↑) I el poeta romántico rompió estilos quiso algo nuevo quiso algo diferente (ac) mucho también depende de la actitud I entonces cuando me toca hablar algo así yo voy toda: I toda feliz (↑) toda positiva {risas} no sé si tendrá que ver I pero todo positivo (↑) con el amor (↑) eh: y luego: bueno compartimos el mejor poeta el romántico más este: más conocido(↑) y renombrado (↑) Bécquer I y ¿de qué habla Bécquer? (↓) I para eso he seleccionado poemas pero así (↑) y:: se pierden en la lectura I (...) y ¿qué tal? (↑) ¿qué les pareció? (↑) (...) bueno (↓) sí pues Bécquer habla de todas: las gamas de sentimientos relacionados I desde el amor hasta la decepción I y con eso ya los atrapé {risas} (...) lo que me gusta es la siguiente parte porque después me toca realistas I entonces ese día yo llego furiosa (↑) {risas} entonces yo les digo chicos hace unos días hemos hablado del amor I ¡qué bonito! ¡qué genial!: pero I el amor no es todo chicos I es la realidad {risas} y ya: les pongo en la pizarra grande románticos versus realistas I y así a modo de algo más este: más simple: más cómodo ya van quedando los temas*

La docente describe dos sesiones de aprendizaje de manera vívida, como si estuviera en clase: sube y baja los tonos, adopta un tono alegre o serio cuando corresponde. Además, incluye valoraciones de su propia actuación y de las estrategias que emplea.

El tema que elige para describir está relacionado con los clásicos y con las corrientes literarias, conocimientos que han ido desapareciendo en el currículo. Pero ella los mantiene en su práctica, por eso puede dar cuenta de la sesión de manera detallada. Se ríe varias veces, señal de que disfruta de lo que hace. En las valoraciones que realiza sobre su actuación da cuenta de una idea que ya había mencionado antes: para que la sesión vaya bien “mucho también depende de la actitud”. Sabe que esto, y las estrategias que emplea, le funcionan (“con esto ya los atrapé”). Al finalizar califica lo que ha descrito como “más simple” o “más cómodo”. Antes había empleado el término “más sencillo” para referirse a algo que funciona mejor cuando ella tiene la libertad de decidir cómo hacerlo. En esta secuencia “más simple” y “más cómodo” se usan en el mismo sentido. La docente se siente segura de las sesiones descritas porque ella las ha moldeado y le funcionan. En esas condiciones es que disfruta su práctica pedagógica.

Secuencia 10: Aprendizajes posibles de promover a partir de la literatura

C.: que los diferencien (↑) las características (↑) I eh: me interesa mucho que lo ubiquen dentro de un contexto histórico I sociohistórico cultural I entonces si de repente leemos un fragmento I lo van relacionando y ¿qué pasaba en ese entonces? (↑) ¿quién gobernaba? (↓) ¿qué había? (↓) en el Perú (↑) bueno en el Perú I ¿ha habido románticos en el Perú? (p) II si menciono a Melgar I les digo I Mariano Melgar I les digo sí: a Silvia I ¿ustedes saben quién fue Silvia? ah pues (↑) su amor imposible I y: (↑) como ellos son un poquito chismositos ¿quién fue Silvia? (p) ah que (↑) I un poema para Silvia la carta a Silvia I ¡ohhh! pero lo bueno que Mariano Melgar no amó solamente a una mujer I amó a la patria I amó la libertad (↓) nos vamos (↑) (ac) con las fábulas de Mariano Melgar relacionadas a la independencia I

Sobre los propósitos de aprendizaje de las sesiones descritas anteriormente, la docente menciona la ubicación del contexto histórico cultural. Enseguida coloca otro ejemplo, centrándose esta vez en Mariano Melgar, un autor cuya lectura también era considerada obligatoria. Las preguntas están orientadas a despertar el interés de los estudiantes, partiendo del conocimiento que tiene sobre ellos. Cuando están interesados, introduce la relación entre Mariano Melgar y la Independencia del Perú. Los conocimientos sobre el Romanticismo unidos a los conocimientos históricos sobre la Independencia del Perú no son datos que ella transmite para que los estudiantes lo memoricen. Los usa para situar la obra de este autor de modo que los estudiantes puedan valorar su importancia.

Secuencia 11: *Literatura universal*

C.: nosotros (↑) en el colegio (↑) I la propuesta curricular del área de Comunicación es llevar I en tercero (↑) literatura española I en cuarto literatura peruana y en quinto literatura universal (↑) I pero (...) en la actualidad los libros (↑) I los textos para los alumnos que son gratuitos (...) no no desarrollan literatura I se limita a producción de textos: no literarios I se limita: o sea I de repente es muy útil (↑) y puede ser un informe (↑) una solicitud (↑) eh: o uso de herramientas (↑) lo cual está perfecto I entonces I pero yo digo: y ¿no hay esa articulación? (↑) porque cuando los jóvenes postulan (↑) vienen preguntas de (...) {literatura universal} claro (↑) viene I entonces I yo digo: ¿dónde articulamos? I el ministerio nos exige una cosa: I muy bien (↑) acatamos I pero: ¿si el chico quiere algo más?: ¿quiere avanzar en algo más? (↑) no se puede(↑)

La propuesta curricular de su escuela aún sigue el esquema de literaturas nacionales. Pero ella observa que los libros del estado ya no hacen esa distinción y enfatizan más bien el trabajo con textos funcionales. Ella reconoce el valor de ese tipo de textos, pero considera una reducción que los libros del estado ya no incluyan las literaturas nacionales. Su argumento es que los estudiantes requerirán conocimientos de literatura universal cuando postulen a la universidad. La pregunta “¿pero si el chico quiere algo más?” es retórica. Durante la entrevista ha mencionado varias veces que sus estudiantes casi no leen, por tanto, no es muy probable que sean ellos los que demanden leer literatura universal. En realidad, es una preocupación de la maestra porque sus estudiantes no pasen por la escuela sin conocer obras canónicas.

Secuencia 12: *Literatura universal*

C.: {risas} este: como toda poeta I como toda poeta en actitud rebelde(↑) trato de unir las ideas (↑) I vamos a suponer I me toca hablar acerca de descripción (↑) I ¡viene Platero! sacamos a Platero I tomamos un fragmento I fabulosa descripción I me toca hablar acerca de: descripción de personas(↑) este: eh: Lazarillo de Tormes (↑) I busco el fragmento apropiado les comento el contenido (ac) I de alguna manera trato de ir enlazando (↑) ir enlazando(↑) ir enlazando I ¿no? cómo le decía (↑) ¿no? I para un texto argumentativo: I bueno: acerca de: Los miserables (↑) I leemos un fragmento bueno (p) ¿y ustedes qué opinan acerca de la situación I de pobreza en la que se vivía? I entonces ya voy uniendo me daría mucha pena I es cultura general para mí I me daría mucha pena que con el paso de los siglos pues I otras generaciones digan ¿quién era Cervantes? (↑) no sé (↑) quién habrá sido este: Bécquer (↑) Garcilaso (↑) ¿quién era Garcilaso? sería una lástima

Cuando se le pregunta cómo enfrenta la “exigencia” del Ministerio, ella se afirma como poeta “rebelde”. Ello no supone desobediencia sino escoger textos literarios clásicos para promover competencias comunicativas. Así, más que el factor de la postulación a la universidad, su principal preocupación respecto de la ausencia de clásicos es que estos son “cultura general”, tienen un valor en su experiencia personal y docente, por tanto, privar a los estudiantes de estos conocimientos “sería una lástima”. El que en su escuela se mantenga el esquema de literaturas nacionales también la avala.

Secuencia 13: Actividades didácticas relacionadas con la literatura

C.: *lo que sí exijo para mí: I el poema en el aula I yo sé que es forzado (↑) que no saldrá perfecto I pero: a veces yo: yo llevo mi parlante (↑) llevo mi sábana (↑) I una vez compré una gaseosa(↑) y I para mí fue sumamente: fascinante porque: profesora: la gaseosa: no es que la gaseosa: mira las gotitas ¡cómo se desliza! I (ac) ¡profesora: se está calentando! (↑) no importa {risas} I y entre en ese ambiente más: este: más libre (↑) sean versos pequeñitos pero sí: sí: sale:*

La docente es consciente de que cuando se trata de poesía “exigir” puede ser contraproducente (“yo sé que es forzado”), pero confía en sus recursos para motivar a sus estudiantes. Particularmente, en su creatividad para apelar a distintos materiales y en su capacidad para despertar sus emociones (“mira las gotitas ¡cómo se desliza!”). Esta capacidad parte del punto que ella disfruta la actividad: se ríe, la califica como “sumamente fascinante”. Aquí se reafirma en una idea planteada antes: el docente tiene que trasladar la emoción que le produce la literatura a su práctica.

Secuencia 14: Aprendizajes posibles de promover a partir de la literatura

C.: *aprender a convivir me parece este: también interesante: I a respetar las opiniones: a valorar el sentimiento el pensamiento de: I el pensamiento de otras personas: I cómo le decía no: (↑) humanizarlos más (↑) sensibilizarlos más: (...) I valorando las situaciones que se plantean en las obras (↑) I la visión del autor sobre el mundo I uhm después de lo que he leído y de los años que enseñé (↑) I para mí la conclusión es que: el poeta el autor: (...) es una de las personas I con mayor sensibilidad I común y corriente como otros (↑) I pero ha desarrollado mucho más su sensibilidad (↑) entonces lo que él vive I (ac) a veces hemos tenido acá pues momentos de huayco: ¿no? terribles muy dolorosos para el país I y yo les digo a los chicos chicos (↑) en este momento hay alguien que está escribiendo sobre esto I qué está pasando (p) sobre lo que está sucediendo (↑) (ac) sobre la familia que se ha roto (...) sobre aquel niño: que: vio que su perrito se lo llevaba el río I entonces yo trato de moverlos en ese sentido:*

Respecto de otros aprendizajes literarios, el primero que menciona es aprender a convivir. Los términos relacionados con este aprendizaje son “respetar las opiniones”, “el pensamiento de otras personas”, “humanizarlos más”, “sensibilizarlos más”. Sobre la sensibilidad ya se había expresado antes a nivel personal, pero aquí cobra una dimensión social. Sensibilizarlos se refiere a promover una reflexión sobre los problemas de su entorno. Como ejemplo, coloca las inundaciones que azotaron el Perú a inicios del 2017. La docente intenta “moverlos” para que reflexionen sobre las consecuencias de ese desastre natural en la vida de las personas. La metáfora “moverlos” es la misma que empleó para referirse al efecto que causó en ella la poesía de Vallejo.

Secuencia 15: Conocimiento curricular

C.: como le digo ¿no? fabuloso para mí cuando vi (↑) interactúa con textos literarios / porque lo ubica en creación en verso creación en prosa / lo ubica: al alumno relacionándole con el contexto / regional universal / y eso es fabuloso para mí es muy bueno / y yo pienso seguirlo manteniendo(↑) seguro estará en producción de textos (ac) pero yo: estoy segura que eso no se puede perder: / no podría (↑) y es más / yo creo que el profesor / tiene siempre: tiene que sentirse: libre: como para poder este: desarrollar: ciertos aspectos que los chicos necesitan: / hay situaciones muy valiosas que no se pueden olvidar / no se pueden

La docente entiende que la competencia literaria ya no está incluida en el nuevo currículo, pero piensa que aparecerá de algún modo. Esta competencia le daba el marco para trabajar la producción de textos con sus estudiantes. Por eso, independientemente de cómo se aborde la literatura en el currículo, ella ha decidido mantenerla en su práctica. Su posición además tiene que ver con una condición que considera fundamental para la labor docente: “el profesor tiene siempre que sentirse libre” para actuar según las necesidades que identifique en sus estudiantes. Esta es una condición tan primordial que no le permite imaginar una ausencia de la literatura en su práctica.

Síntesis

- **Concepciones respecto del propósito de la educación literaria**

Para la docente Carmen, el propósito principal de la educación literaria es despertar la sensibilidad en sus estudiantes, tanto para movilizar sus emociones como para promover la reflexión crítica sobre su realidad. La literatura también constituye cultura general. Pero esta no se entiende como memorización de datos sino como el conocimiento de la obra de autores que forman parte del patrimonio cultural al que los estudiantes deberían acceder en la escuela. El desarrollo de competencias de

comprensión o producción de textos es importante para esta docente y está presente en su práctica, pero entiende que la literatura no se agota en la promoción de estas.

- ***Relación entre sus concepciones sobre el propósito de la educación literaria con el valor que le atribuye a la literatura en su formación personal***

Los aportes que le reconoce a la literatura a nivel personal en el cuestionario (Anexo 8) concuerdan con lo manifestado en la entrevista. La docente habla de “saborear” la lectura pues leer es una actividad que le genera disfrute y que consigue atraparla. Asimismo, se reconoce como poeta, lo cual implica ser rebelde y creativa. La literatura también le ha permitido desarrollar su sensibilidad en el sentido de despertar sus emociones y su interés por los problemas humanos. Por su parte, su predilección por los clásicos se forma desde pequeña. Estos aportes de la literatura a nivel personal se corresponden con su práctica. Sus estrategias persiguen “atrapar” a los estudiantes y que estos disfruten la lectura. Su rebeldía se expresa en la manera en que intenta articular los lineamientos curriculares con su preocupación por incentivar la lectura de clásicos. La creatividad es un recurso que le permite plantear estrategias didácticas motivadoras. Por otro lado, para despertar la sensibilidad de sus estudiantes considera básico que el docente sepa transmitir la emoción que le produce la literatura.

El hecho de que la competencia literaria no sea considerada en el nuevo currículo es algo que no encaja en su pensamiento. Piensa que esta aparecerá de alguna manera. Pero si no lo hiciera, seguirá promoviéndola. Nótese que ella puede trabajar un texto literario para promover la comprensión de textos en el marco del enfoque comunicativo de la literatura. Su conflicto no radica en este punto, sino en el hecho de que se hayan dejado de lado los clásicos, que la han marcado a nivel personal y que considera cultura general. Por eso insistirá con ellos. El planteamiento curricular de su escuela y la flexibilidad que caracteriza al currículo peruano le dan ese margen de acción. En relación con la noción de buen lector, esta docente no lee como en algún momento pudo hacerlo, sin embargo, se emociona cuando habla de literatura, escribe poesía y muestra apertura a otros tipos de literatura como la juvenil.

- ***Aprendizajes posibles de promover a partir de la literatura que reconoce***

Para la docente, uno de los principales aprendizajes está relacionado con la convivencia. Aquí desembocan sus preocupaciones por promover la sensibilidad en sus estudiantes a nivel personal y social. También considera la promoción de la comprensión lectora y la producción de textos, aunque esto último con una orientación más creativa que funcional.

- **Prácticas didácticas relacionadas con la literatura**

Las actividades que describe se corresponden con sus concepciones. Promueve la lectura de textos clásicos. No dicta los conocimientos relacionados con las corrientes literarias, pero sí los emplea para situar la obra de un autor canónico y para que ellos comprendan su importancia. Lleva la literatura a talleres en los que se preocupa por crear una atmósfera que promueva la creatividad.

6.2. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

Ambas docentes destacan el aporte de la educación literaria a las competencias comunicativas. También reconocen la posibilidad de ampliar horizontes, la reflexión sobre la realidad, el generar disfrute, el desarrollo de la sensibilidad, la adquisición de cultura general e incluso la formación moral. En principio, estas concepciones se corresponden con su valoración personal de la literatura. En algún momento de sus vidas esta las transformó. Esa transformación no se limitó al hecho de que pudieran expresarse mejor o comprender los textos, sino a una ampliación de su mirada sobre el mundo. Pero esto no se traslada directamente a su práctica docente. El currículo, el contexto en que enseñan y su experiencia personal con la literatura (con todos sus matices) se relacionan de manera distinta en cada caso y esa interrelación influye finalmente en la relación entre pensamiento y práctica.

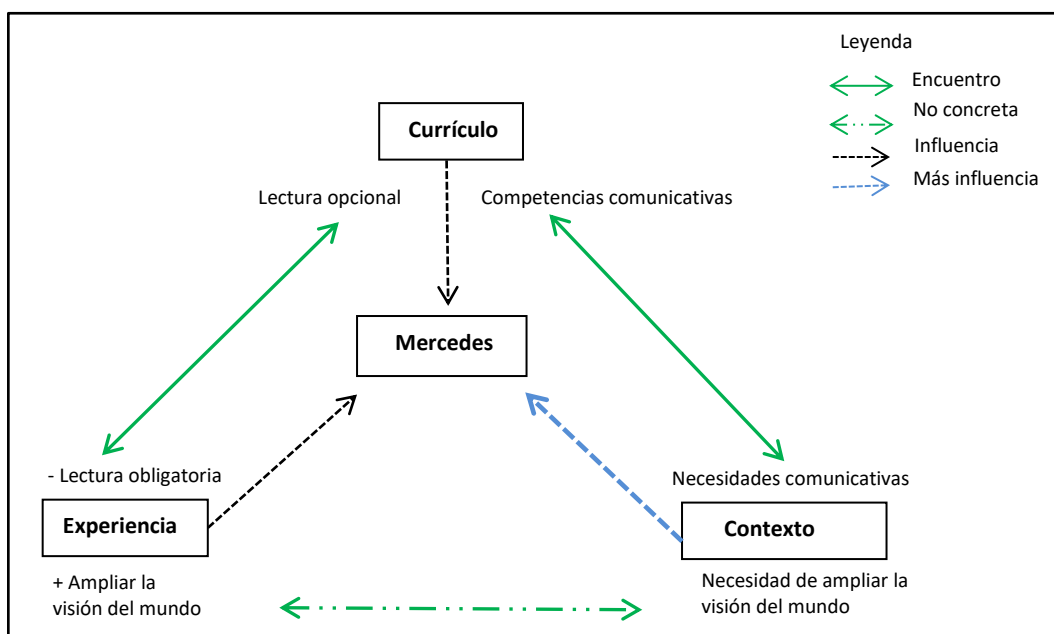


Figura 1: Interrelación de las fuentes de formación de CRS de la docente Mercedes

En el caso de Mercedes, el contexto tiene gran influencia en la forma en que orienta su práctica. Sabe por experiencia personal que la literatura puede ampliar su mundo, pero ante las necesidades de sus estudiantes, prioriza las competencias comunicativas,

especialmente la expresión oral. Esta decisión es coherente con la forma en que entiende se plantea la literatura en los documentos curriculares: leer para conocer algo más de literatura y propiciar la expresión sin obligar al estudiante a presentar trabajos ni insistir en los conocimientos históricos o en la literatura canónica. El rechazo a la lectura obligatoria se relaciona también con su experiencia personal en la escuela, donde leía textos ajenos a su interés y cumplía con tareas engorrosas sin que el docente se preocupara por escuchar su voz.

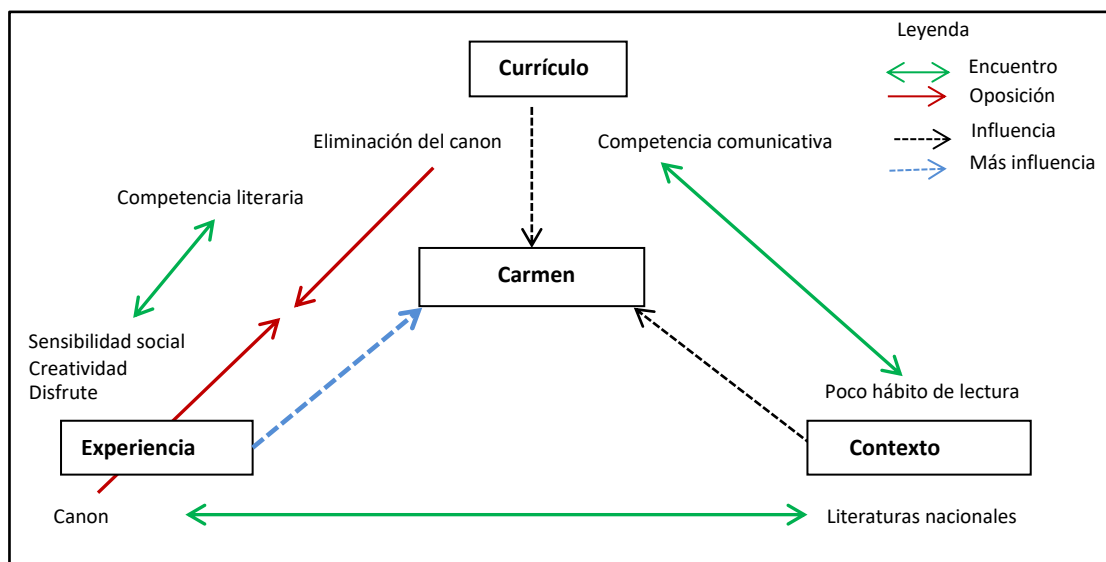


Figura 2: Interrelación de las fuentes de formación de CRS de la docente Carmen.

En el caso de Carmen, en cambio, el factor más relevante es su experiencia personal con la literatura. Por ello, insiste en la lectura de clásicos, aunque estos ya no estén comprendidos en el currículo. Como señalaba Bombini (2008), pasar por la escuela sin tener noticias de ellos no es concebible para muchos docentes, entre los cuales se encuentra Carmen. El hecho de que en su colegio se trabaje aún en este esquema también la avala. Los aportes que le reconoce a la literatura en su vida, como la sensibilidad, la creatividad o el disfrute, se corresponden con la propuesta de competencia literaria de Rutas 2015, que ella mantendrá aun cuando ya no aparezca en el nuevo currículo. Por lo demás, entiende que la literatura puede promover las competencias comunicativas de sus estudiantes y así lo practica.

Respecto de los aprendizajes posibles de promover a partir de la literatura, Mercedes prioriza las competencias comunicativas y considera importante que los estudiantes lean textos de diversas procedencias. Los conocimientos disciplinares son prescindibles para ella. Carmen, en cambio, piensa en aprendizajes como aprender a convivir. Por ello insiste en despertar la sensibilidad y en la lectura de los clásicos. En este punto es necesario reflexionar sobre la eliminación de los conocimientos relacionados con el contexto histórico o las corrientes literarias y de la literatura canónica en la propuesta de

competencia literaria de Rutas 2015. Dado que se trata de colocar al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje, tiene sentido que se haya apostado por promover su interés por la literatura antes que insistir en la lectura de textos ajenos a sus intereses y se haya optado por orientarlo para que pueda construir de manera autónoma su canon personal de lecturas. Por ello también se habría dejado de lado los conocimientos relacionados con la historia o las corrientes literarias. Pero estos brindan información que permiten comprender una obra en su contexto y valorarla. Si en el trabajo con el texto literario el contexto ha estado ausente, el estudiante no habrá terminado de comprender su valor como producto que habla de una sociedad y de un tiempo determinado. La importancia de la literatura canónica también se orienta en ese sentido. No se trata solo de que estos textos constituyan un patrimonio cultural (Bombini, 2008; Bordons et al., 2006), sino también de que estos textos -sobre todo los relacionados con la formación de una identidad nacional- tratan sobre la historia de un país, sus tradiciones, conflictos o desigualdades. La reflexión sobre estos aspectos puede promover el pensamiento crítico. Y esto, sumado a la compasión que nace de la imaginación narrativa (Nussbaum, 2005), puede favorecer la construcción de ciudadanía. Es lo que intuye Carmen cuando enfatiza la importancia de promover la sensibilidad en sus estudiantes y la lectura de textos clásicos.

La crítica a los modelos historicistas y los analíticos también generó “inseguridad sobre los saberes que había que enseñar” (Colomer, 2014, p.110). Cuando finalmente se estableció como objetivo formar lectores competentes, el rechazo a estos modelos de enseñanza y a prácticas asociadas, como la lectura obligatoria, derivó en el fomento de una lectura libre o por placer. Según esta, la literatura “no se puede enseñar, sino únicamente contagiar” (Colomer, 2005, p.56), con la idea de que progresivamente los estudiantes se involucrarán en lecturas más complejas. Pero esto no ocurrirá si el docente no los reta con textos cada vez más demandantes. “No se aprende a leer libros difíciles si solo se leen libros fáciles” (Colomer, 2005, p.57), no hay progreso en la competencia en ese camino. Quedaría por ver cómo se podría promover este avance en la competencia en contextos como los que enfrenta la docente Mercedes.

Por último, hay coherencia entre las actividades descritas por las docentes y su concepción sobre la educación literaria. Así, en tanto la docente Carmen concibe la literatura como patrimonio cultural, insiste en la lectura de textos clásicos como un recurso para promover la reflexión crítica. Dado que tiene un interés personal por la escritura, disfruta de los talleres de poesía. Mercedes, por su parte, entiende la literatura como un espacio para el desarrollo de competencias comunicativas, pero no apuesta

por la decodificación o las técnicas de lectura, sino que se orienta por la lectura libre que promueva la expresión de los estudiantes y se aleje de actividades obligatorias.

7. CONCLUSIONES

Respecto de las preguntas 1 y 2, ambas docentes consideran que, además del desarrollo del dominio lingüístico, la literatura tiene otros aportes en la formación de las personas. Sin embargo, estas concepciones no se trasladan directamente a su práctica pedagógica. El currículo, el contexto y su relación personal con la literatura influyen en la relación entre pensamiento y práctica. Las contradicciones o las coincidencias entre estos factores se resuelven de manera distinta en cada caso. En ningún caso el currículo es suficiente para decidir su práctica. Se constata sí que, más allá de la situación actual de indefinición de la literatura en el currículo peruano, las docentes colocan al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje.

Respecto de las preguntas 3 y 4, sus concepciones sobre la literatura se alinean con los aprendizajes y las actividades que promueven. Sus experiencias permiten reflexionar sobre la importancia de los clásicos y los conocimientos sobre el contexto histórico y las corrientes literarias, de cara a una eventual reformulación de la competencia literaria en el currículo, y, por otro lado, sobre las limitaciones de la lectura por placer.

Sobre la noción de buen lector, las docentes han establecido una relación importante con la literatura a pesar de que actualmente lean poco. Tal vez más que definir a un docente como buen o mal lector a partir del número de textos que lee, sea mejor considerar su nivel de competencia literaria. Ciertamente la propuesta de Witte et al. (2006) ha sido construida en un contexto distinto al peruano, pero en los niveles de progresión que plantean hay indicadores como el interés por diversos tipos de literatura o la capacidad de interpretar un texto en su contexto histórico que podrían dar cuenta de la competencia literaria tanto del estudiante como del docente.

Por último, en este estudio se ha intentado explorar posibilidades formativas de la literatura más allá de las competencias comunicativas, en un contexto en que el valor de la literatura está en paréntesis. Pero tal vez sea necesario repensar lo que implica ser comunicativamente competente en el mundo contemporáneo, a partir de la noción de *literacy* o alfabetismo. Para Tolchinsky (1990), ello equivale a poder usar la lengua en tres dimensiones: para satisfacer necesidades de la vida cotidiana, para poder acceder a información y formas superiores de pensamiento y para apreciar el valor literario. Plantear la primacía de una de estas dimensiones o limitar la formación de las

personas a solo una de ellas es injusto y parcializado. No debería ser el alfabetismo al cual aspiremos si lo que se persigue es el desarrollo global de la persona (Fons, 2008).

BIBLIOGRAFÍA

- Ballester, J. (1998). Las teorías literarias y su aplicación didáctica. En *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 297–322). Barcelona: Horsori.
- Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Barcelona : Graó.
- Bombini, G. (2008). Volver al futuro: postales de la enseñanza literaria. En *Textos literarios y contextos. La escuela en la literatura y la literatura en la escuela*. (pp. 135–147). Barcelona: Graó.
- Bombini, G. (2014). Luces y sombras de la educación lingüística en Argentina. En *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad*. (pp. 189–201). Barcelona: Octaedro.
- Bordons, G., Díaz-Plaja, A., & (Coords.). (2006). *Enseñar literatura en secundaria : la formación de lectores críticos, motivados y cultos*. Barcelona : Graó.
- Calsamiglia, H., & Tusón, A. (2008). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel S.A.
- Cambra, M. (2000). Introducció. El pensament del professor: formació per a la pràctica reflexiva. En *Recerca i Formació en didàctica de la llengua* (pp. 161–171). Barcelona: Graó.
- Cantero, F., & Mendoza, A. (2003). Conceptos básicos en Didáctica de la Lengua y la Literatura. En *Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria* (pp. 33–78). Madrid: Pearson Educación S.A.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Cohen, A., & Macaro, E. (2010). Research Methods in Second Language Acquisition. En *The Bloomsbury Companion to Second Language Acquisition* (pp. 107–134). London: Bloomsbury.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. Taylor & Francis e-Library.
- Colomer, T. (1996). La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación. En *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Horsori.
- Colomer, T. (1998). L'ensenyament de la literatura. En *L'ensenyament i l'aprenentatge*

- de la llengua i la literatura en l'educació secundària (pp. 85–103). Barcelona: Horsori.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (2014). El aprendizaje de la competencia literaria. En *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad*. (pp. 110–122). Barcelona: Octaedro.
- Cuesta, C., & Bombini, G. (2006). Lengua y Literatura: campo de la didáctica específica y prácticas de enseñanza. En *Didácticas específicas. Reflexiones y aportes para la enseñanza*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- CVR. (2003). *Informe Final*. Lima.
- Díaz-Plaja, A. (2008). Entre llibres: la construcció d'un itinerari lector propi en l'adolescència. In *Lectures adolescents* (pp. 117–147). Barcelona: Graó.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics : quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford : Oxford University Press.
- Fons, M. (2008). *Llegir i escriure per viure. Alfabetización inicial i ús real de llengua escrita a l'aula*. Barcelona: La Galera.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas. Basic Books*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Giráldez, A. (2007). *La competencia cultural y artística*. Madrid : Alianza.
- Gohard-Radenkovic, A., Lussier, D., & Penz, H. (2003). *Médiation culturelle et didactique des langues*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- González, L. (1992). La literatura en la educación secundaria. *Signos*, N° 7, 54–61.
- Lomas, C. (1996). La educación lingüística y literaria. En *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria* (pp. 13–24). Barcelona: Horsori.
- Lomas, C., & Osoro, A. (1996). Los objetivos de la educación lingüística y el currículo de Lengua Castellana y Literatura en la enseñanza secundaria. En *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria* (pp. 25–66). Barcelona: Horsori.
- Lomas, C., & Osoro, A. (2014). Luces y sombras de la educación lingüística en España. En *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad*. Barcelona: Octaedro.
- Mendoza, A. (1994). *Literatura comparada e intertextualidad : una propuesta para la*

- innovación curricular de la literatura Educación secundaria*. Madrid: Editorial La Muralla.
- MINEDU. (2009). *Diseño Curricular Nacional*. Lima: MINEDU.
- MINEDU. (2013). *Rutas del Aprendizaje. Fascículo General*. Lima: MINEDU.
- MINEDU. (2015). *Rutas del Aprendizaje. VI ciclo*. Lima: MINEDU.
- MINEDU. (2016a). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima: MINEDU.
- MINEDU. (2016b). *Programa Curricular de la Educación Básica Regular. Nivel Secundaria*. Lima: MINEDU.
- Munita, F. (2014). *El mediador escolar de la lectura literaria*. UAB, Barcelona.
- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós.
- Ohmann, R. (1987). Los actos de habla y la definición de literatura. En *Pragmática de la comunicación literaria* (pp. 11–34). Madrid: Arco Libros.
- Palou, J. (2008). *L'ensenyament i l'aprenentatge del català com a primera llengua a l'escola. Creences i actuacions dels mestres amb relació a les activitats de llengua oral a l'etapa primària*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.
- R.M. 199-2015-MINEDU. Modifican parcialmente el Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular (2015). Lima, Perú: MINEDU.
- Robles, E. (2005). *Los docentes en el proceso de gestión de un currículo por competencias. Estudio de casos en tres Centros Educativos de Barranco*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Sánchez Corral, L. (2003). Didáctica de la literatura: relaciones entre el discurso y el sujeto. En *Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria* (pp. 292–317). Madrid: Pearson Educación S.A.
- Tolchinsky, L. (1990). Lo práctico, lo científico y lo literario: Tres componentes en la noción de "alfabetismo". *Comunicación, Lenguaje Y Educación*, 6, 53–62.
- Van Dijk, T. (1987). La pragmática de la comunicación literaria. En *Pragmática de la comunicación literaria* (pp. 171–194). Madrid: Arco Libros.
- Witte, T., Janssen, T., & Rijlaarsdam, G. (2006). Literary Competence and the Literature

Curriculum.

Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making, and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

ANEXO 1

CUESTIONARIO SOBRE LA ENSEÑANZA DE LITERATURA EN LA ESCUELA PÚBLICA PERUANA

Estimado docente,

Este cuestionario forma parte de una investigación sobre la enseñanza de la literatura en la escuela peruana para un programa de Maestría en Educación de la Universitat de Barcelona (España). Su visión desde el aula es fundamental para una mejor comprensión del tema; por ello, lo invitamos a tomarse unos breves minutos para responder estas preguntas.

¡Muchas gracias por su participación!

Nombres y apellidos*

Sexo*

Institución educativa donde labora (Nombre de la institución y lugar) *

1) ¿Dónde estudió la carrera de Educación? *

2) ¿Cuántos años de experiencia tiene enseñando literatura a nivel escolar? *

3) ¿Ha participado de alguna capacitación relacionada con la enseñanza de la literatura, en los últimos cinco años? *

SÍ

NO

Si marcó "SÍ" pasó a la pregunta 4. Si marcó "NO" pase a la pregunta 5.

4) ¿Sobre qué tema trató la capacitación?

5) Escoja los tres (3) enunciados que describan mejor el aporte que ha tenido la literatura en su vida. *

Me ha permitido mejorar mi manera de hablar y de escribir, así como mi capacidad para comprender cualquier tipo de texto.

Gracias a las historias que leo, conozco otras formas de pensar y de vivir que son muy distintas a las de mi propio contexto.

La literatura me permite disfrutar de momentos de alegría, sorpresa, tristeza y, en general, de emociones que logran sacarme de la realidad por un rato.

La literatura me ha permitido ampliar mis conocimientos de cultura general. Sin eso, no podría comprender un mensaje o participar de una discusión en la que se haga referencia a una obra literaria considerada fundamental.

He podido conocer mejor la historia del Perú y comprender sus problemas gracias a la literatura. Gracias a ello, me siento identificado y comprometido con la construcción de un mejor país.

Encuentro en la literatura temas que conectan con mi propia vida y me siento identificado con las experiencias que viven los personajes de los textos.

Other:

6) En su opinión, ¿para qué se enseña literatura hoy en la escuela? *

Correo electrónico o número telefónico de contacto: *

Gracias nuevamente por su participación!

SUBMIT

ANEXO 2

AFIRMACIONES PRESENTADAS SOBRE LOS APORTES QUE LE RECONOCEN A LA LITERATURA A NIVEL PERSONAL Y PROPÓSITOS FORMATIVOS A LOS QUE HACEN REFERENCIA

5) Escoja los tres (3) enunciados que describan mejor el aporte que ha tenido la literatura en su vida.

Afirmación presentada	Propósito formativo al que hace referencia
Me ha permitido mejorar mi manera de hablar y escribir así como mi capacidad para comprender cualquier tipo de texto.	Influencia de la literatura en el desarrollo de competencias comunicativas
Gracias a las historias que leo, conozco otras formas de pensar y de vivir que son muy distintas a las de mi propio contexto.	Posibilidad de la literatura para conocer realidades y contextos distintos al propio
La literatura me permite disfrutar de momentos de alegría, sorpresa, tristeza y, en general, de emociones que logran sacarme de la realidad por un rato.	La literatura como espacio de disfrute que permite experimentar diversas emociones
La literatura me ha permitido ampliar mis conocimientos de cultura general. Sin eso, no podría comprender un mensaje o participar de una discusión en la que se haga referencia a una obra literaria considerada fundamental.	La literatura como fuente de saberes que constituyen un patrimonio cultural
He podido conocer mejor la historia del Perú y comprender sus problemas gracias a la literatura. Gracias a ello, me siento identificado y comprometido con la construcción de un mejor país.	Posibilidad de la literatura para generar reflexión sobre los problemas del país
Encuentro en la literatura temas que conectan con mi propia vida y me siento identificado con las experiencias que viven los personajes de los textos.	La literatura como espacio de encuentro personal que permite ver la propia realidad a partir del filtro de la ficción

ANEXO 3

RESULTADOS DEL CUESTIONARIO SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EN LA ESCUELA PÚBLICA PERUANA

1. Población

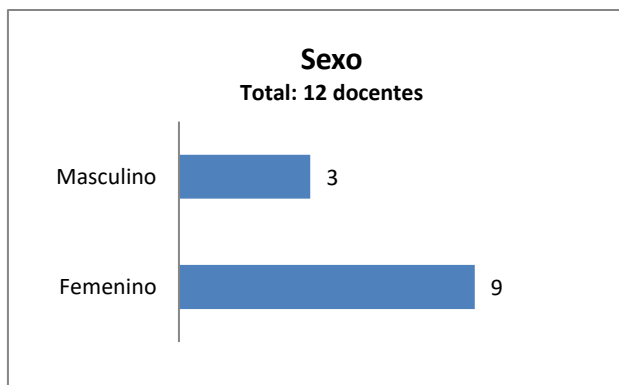


Gráfico 1: Distribución de docentes según sexo

2. Contexto en que trabaja

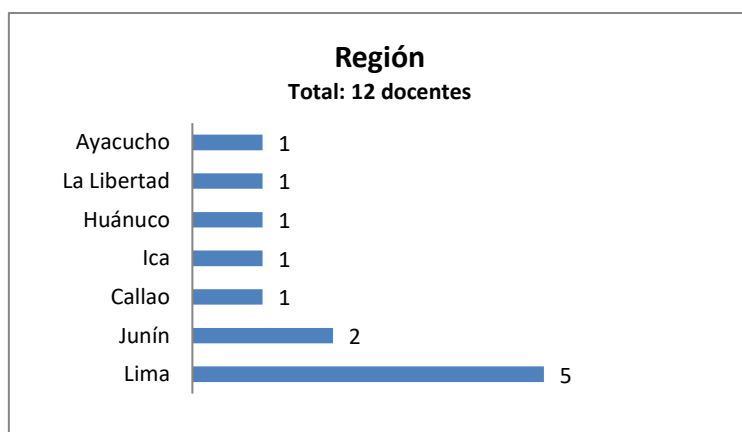


Gráfico 2: Distribución de docentes según región en que trabaja

3. Formación inicial

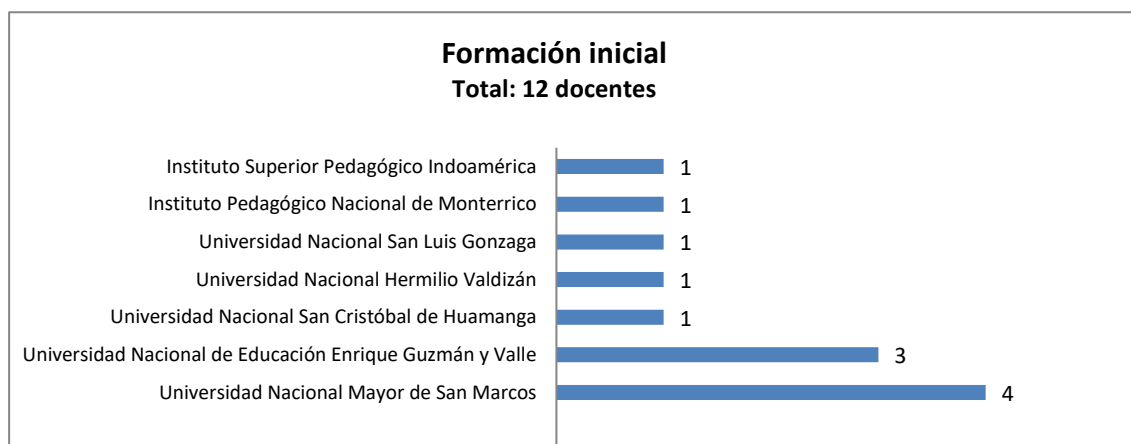


Gráfico 3: Distribución de docentes según centro de estudios de formación inicial

Nota: Una docente era Lingüista de formación inicial. Se desempeñaba como profesora en una escuela pública rural en el marco de un convenio entre una fundación internacional y el Estado. Se han considerado sus respuestas al cuestionario, pero no fue considerada para la entrevista.

4. Años de experiencia profesional



Gráfico 4: Distribución de docentes según años de experiencia profesional

5. Formación en servicio

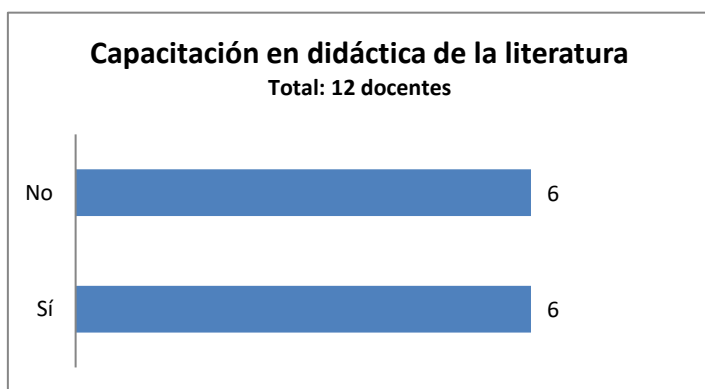


Gráfico 5: Distribución de docentes según participación en capacitaciones relacionadas con didáctica de la literatura en los últimos cinco años

6. Formación en servicio

Temas abordados en las capacitaciones en didáctica de la literatura Total: 6 docentes	
1	Didáctica en la enseñanza de la Comunicación
2	Análisis y creación literaria
3	Estrategias didácticas en literatura
4	Enseñanza de la literatura para docentes
5	Literatura peruana
6	Didáctica

Tabla 1: Temas abordados en las capacitaciones en didáctica de la literatura a las que asistieron

Nota: Aunque se especificó que se trataba de capacitaciones en enseñanza de la literatura, algunas respuestas se refieren a didáctica de la Comunicación, como se puede apreciar.

7. Valor atribuido a la literatura a nivel personal

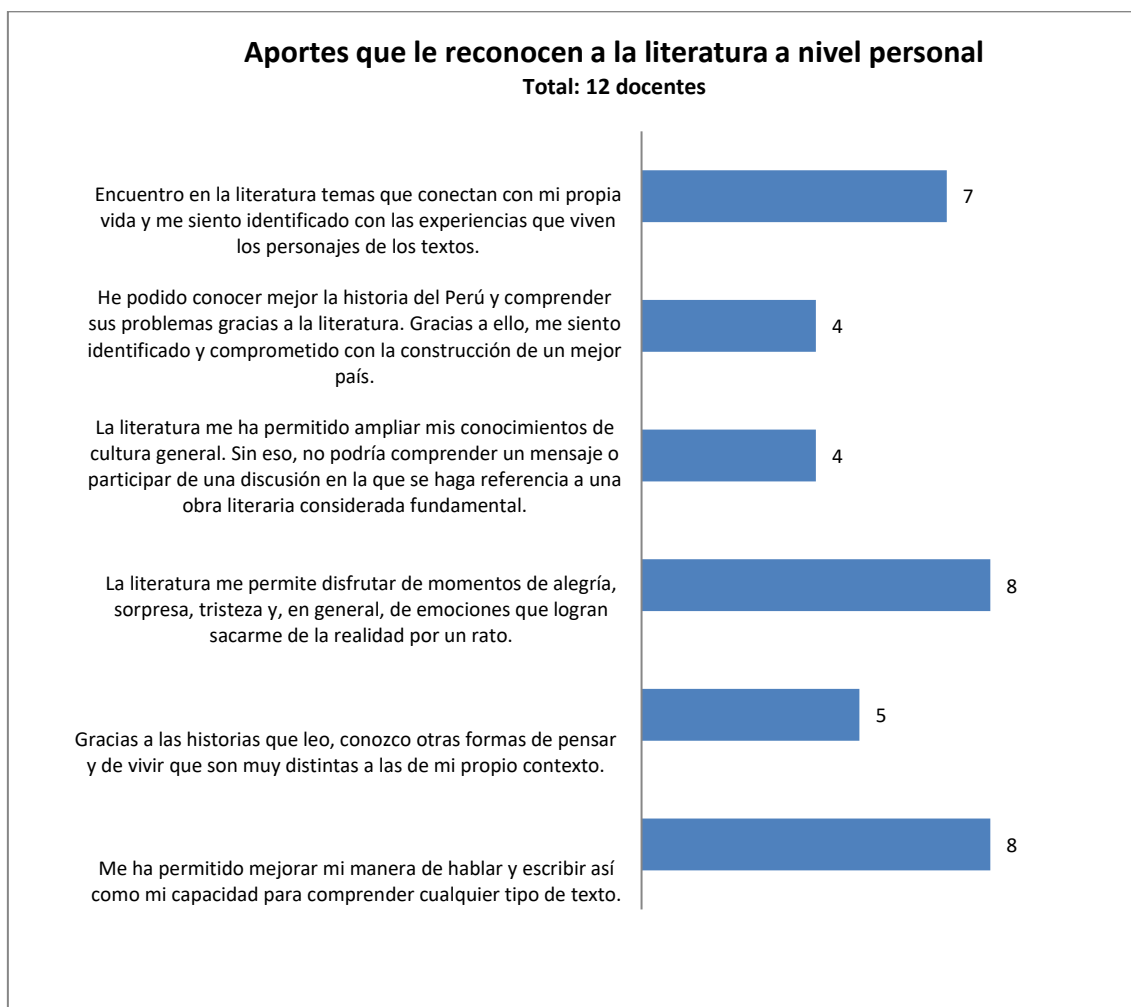


Gráfico 6: Aportes de la literatura a nivel personal que reconocen los docentes. Cada docente debía marcar tres opciones. En el casillero "Otros", solo una docente consignó lo siguiente: "Desarrolla la habilidad de comprensión interpretación de textos literarios".

8. Propósito de la literatura en la formación de los estudiantes

Propósito de la enseñanza de la literatura	
Total: 12 docentes	
1	Para buscar el placer en la lectura.
2	Para mejorar su capacidad de escucha, el estudiante se concentra, a través de las lecturas de obras literarias desarrollan su imaginación, entienden su realidad, cuestionan la época que les toca vivir.
3	Solo por cumplir, aunque nos da libros no nos da horas de dictado. Ya no enseñamos como antes literatura universal, española, peruana.
4	Para dar una visión de cultura general, pero a mí me gusta que mis chicos disfruten de ella y que la vivan.
5	El currículo de la educación peruana está enfocado en el desarrollo de capacidades y una de las capacidades que debe desarrollar el estudiante es su interacción con la literatura, pero en el marco de una literatura recreativa, esto quiere decir que los estudiantes leen solo para recrearse y poder intercambiar experiencias con sus pares.

6	Para mantener latente la imaginación y creatividad, en la persona; especialmente mantener vivo los sentimientos.
7	Sensibilizar al estudiante frente a diversos contextos y a su propia realidad.
8	<p>La literatura en una forma de expresión artística y se vincula en el aprendizaje de las estudiantes con el objetivo de crear textos según sus necesidades expresivas.</p> <p>Se enseña literatura en las escuelas para que las estudiantes desarrollen sus habilidades de análisis e interpretación de textos literarios, además al interpretar interactúan con diversas expresiones literarias de una manera crítica, sobre todo opina sobre el tema y el lenguaje usado por el autor que le motivó a escribir y en qué contexto.</p> <p>Por otro lado las estudiantes a partir de su experiencia se conectan y se identifican con la experiencia que viven los personajes del texto y relacionan con la actualidad. De tal manera se motivan para producir sus propios textos utilizando recursos expresivos propios de la literatura.</p>
9	Para desarrollar la competencia literaria, es decir, la capacidad de comprender, producir y valorar los textos literarios
10	Desde mi opinión, la enseñanza de la literatura en la escuela viene determinada por la política sectorial del Estado. A través de los años, he podido ver que son distintos los tratamientos que se dan a la enseñanza de la literatura. Los textos y los cuadernos de trabajo son una muestra de ello. La funcionalidad de la enseñanza de la literatura parte de una necesidad evidente en nuestra sociedad, los bajos resultados en las pruebas nacionales e internacionales, desde antes que existieran estas pruebas eran diferentes los tratamientos y lineamientos que daba el Estado a la literatura. Actualmente, veo que hay un mayor protagonismo del gobierno en esta área. Si bien existe interés, esto aún no se evidencia en los gobiernos locales. Por ello, falta ejercer mayor relación en los distintos sectores de educación (escuela, UGEL, DRE y MINEDU), las relaciones entre uno y otro son casi nulas, no existe un trabajo articulado. Por eso, resulta importante trabajar coordinadamente y, no solo dentro del MINEDU, sino con los distintos organismos e instituciones, solo así veremos cambios verdaderos en nuestros colegios.
11	Para desarrollar en los estudiantes su sensibilidad artística y humana, conocer su entorno y deleitarse con las obras que lee.
12	La literatura en las escuelas se enseña con una visión historicista. Se enseña como acopio de datos. No se le da el enfoque reflexivo que debería tener.

Tabla 2: Propósito que los docentes reconocen a la enseñanza de la literatura en la formación de los estudiantes.

ANEXO 4

/

GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA	
PREGUNTAS O TEMAS PLANTEADOS	PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN
<p>¿Considera usted que la literatura ha sido importante en su formación personal y profesional? ¿Por qué? ¿De qué manera?</p> <p>¿Se considera buena lectora? ¿Qué textos han marcado su vida? ¿Por qué? ¿Qué textos está leyendo actualmente?</p>	<p>Pregunta 2: ¿Cómo se relacionan sus concepciones sobre el propósito de la educación literaria con el valor que le atribuyen a la literatura en su formación personal?</p>
<p>¿Por qué es importante que los estudiantes aprendan literatura? ¿Qué aprenden los estudiantes cuando leen textos literarios?</p> <p>-Contexto en que trabaja</p>	<p>Pregunta 1: ¿Cuáles son las concepciones de los docentes entrevistados respecto del propósito de la educación literaria?</p>
<p>¿Podría describir una sesión de literatura?</p> <p>-Conocimientos disciplinares</p> <p>-Literatura juvenil</p> <p>-Contexto en que trabaja</p>	<p>Pregunta 4: ¿Cuáles son sus representaciones respecto de las prácticas didácticas relacionadas con la literatura?</p>
<p>¿Qué otros aprendizajes son posibles de promover a partir de la literatura, además de las competencias comunicativas? ¿De qué manera?</p> <p>¿Qué dificultades?</p> <p>-Situación de la competencia literaria en el currículo</p>	<p>Pregunta 3: ¿Qué aprendizajes posibles de promover a partir de la literatura reconocen los docentes?</p>

/

ANEXO 5

SECUENCIAS IDENTIFICADAS EN LAS ENTREVISTAS. SIN EDITAR

Mercedes

Secuencia 5: La literatura en la experiencia personal. Buena lectora.

M.: no sé si seré buena (le) pero: I pero leo {risas} leo algo {risas} I el mismo trabajo también pues ¿no? hay cosas que: por ejemplo ahora: el Ministerio de Educación (ac) con la intención de hacer que los chicos se involucren con: I tengan un poco de interac...- de interacción con la literatura ha: editado unas antologías: para chicos: por grados ¿no? de primero a quinto: hay cinco libros que ha hecho I y dentro de esos libros hay: este cuentos I pequeños I de cinco páginas: seis páginas: más o menos I de diferentes autores (↑) tanto peruanos como de otras nacionalidades (↑) y: I interesante pero (↑) en la currícula dice (le) que ese libro es opcional I no le puedes decir cuándo (↑) ni cómo (↑) va a leer el alumno I o sea tu lo entregas el libro y: el chico decide qué cuento leer y cuando leer I lo único que va a hacer es comentarlo con el profesor (ac) en clase I entonces este: I algo en zona rural es bien difícil (↑) que los chicos lean I tienes que obligarlo a voluntad: no lo hacen (↓)

Secuencia 9: Aprendizajes posibles de promover a partir de la literatura

M.: Claro: (↑) para que tengan la capacidad de hablar
E.: {Y qué otros}
M.: {porque en zona rural} los chicos difícilmente hablan: es bien difícil (↑) que se expresen I entonces empezamos con eso ¿no? I y ya llegando a quinto año de secundaria debemos estar terminando con producción
E.: Ya: pero por ejemplo aparte de ese: propósito de aprendizaje de expresión oral ¿hay otros aprendizajes que se trabajan I más ligados a la literatura?
M.: Ya mira ve I ahorita como te había contestado en la encuesta en: I comunicación debemos lograr I o desarrollar cinco competencias I expresión oral I comprensión oral I producción I comprensión escrita y uhm interac...- interacción con la literatura I o sea deben leer ¿no? I no con la finalidad de: y lo dice (↑) el ministerio I los libros de antología literaria por ejemplo son para interactuar con la literatura es decir conocer algo más en literatura: sin (↑) la necesidad I obligada de presentar un trabajo escrito
E.: Ya: o sea básicamente para que se expresen los chicos
M.: sí para que se expresen y para que conozcan (ac) un poquito más de literatura I porque hay una selección de más o menos: debe venir allí unos más o menos unos quince cuentos están en este para todo el año

Secuencia 13: Actividades didácticas relacionadas con la literatura

M.: ah ya: I ellos en literatura básicamente: el otro día estábamos conversando de qué libros nos tocaba incluir en el plan lector también (↑) I y hablaban de: uno me habló de: lecturas motivadoras de ¿Cuautémoc? (↑) y otro me habló de: (↓) ay cómo se llama este muchacho (p) I me preguntó: por Isabel Allende I si había leído algún cuento de Isabel Allende: me preguntó me empezó a interrogar sobre eso ¿no? (ac) I entonces fue una propuesta: pero muy poco son dos o tres que hacen ese tipo de propuesta (↓) como te digo: I no leen mucho casi nada ¿no? si no se les obliga a leer: I entonces creo que yo y siempre les digo a ellos I que la lectura no debe ser obligación debe ser por voluntad porque uno lo quiere hacer ¿no?
E.: claro: pero y ¿tampoco ven películas: o escuchan música: (↑)
M.: sí: sí sí eso sí: pero están más en lo que es pues la II la moda de ahora pues la música que que les gusta (↑) a ellos pues ¿no? estos: muchachos del reggaetón:: y esas cosas I básicamente en letras no aportan casi nada: pues a I desarrollar la imaginación de los chicos II películas sí (↑) ellos están a la par con las películas con los estrenos: y esas cosas
E.: porque algunas películas se pueden conectar con textos literarios ¿no?
M.: sí (↑) sí: existen: cuando tratamos literatura básicamente como decías tú corrientes literarias: I ahí: como no quieren leer como a algunos nos les gusta leer I lo que hago es este buscar la película y proyectar la película I luego de eso hacemos la diferencia entre ¿qué hay en la película y qué no hay en el libro?: y ¿qué hay en el libro y que no hay en la película? I ya: (p) trabajamos de esa manera también
E.: ¿pero llegan a leer el texto o solo la película? (↓)
M.: no: yo les hago las indicaciones del texto porque: no compran libros I si yo I si leen (↑) es porque yo les presto mis colecciones que tengo por acá: II trato: de que lean: trato de darles de proporcionarles el material ¿no? I hasta los mismos padres son desinteresados ahí (↑)

Secuencia 15: Aprendizajes posibles de promover a partir de la literatura

M.: ah: resolución de problemas (↑) por ejemplo
E.: ¿cómo así?
M.: eh: por ejemplo este: en producción: puedes coger: un texto: que vayan a: a crear los mismos alumnos (↑) a partir de: a partir de un texto literario pueden crear un problema matemático (↑) entonces podemos trabajar resolución de problemas (ac) también allí(↑)
E.: ¿a partir de un texto literario pueden trabajar un problema matemático? (↑) ¿cómo es eso? (↑)
M.: Claro: poniéndoles solamente o sea cogiendo: el texto: del texto literario pueden coger por decir los personajes: I y una situación determinada I ¿no? ponerle números y: convertirlo en un problema
E.: usted hace: eso e...-
M.: estamos tratando (↑) de hacer eso en el colegio este año: con el profesor de matemáticas estamos trabajando (↑) I yo trabajo el texto: I y él el mismo: texto lo lleva al área de matemática
E.: ¡ah qué bien!: y cómo le va ¿hay resultados? ¿cómo les está yendo en los resultados? (↓)
M.: recién hemos empezado I pero: nos está yendo relativamente bien (↑) el problema son los tiempos: (ac) I los tiempos es el problema ¿no? I entonces qué hemos hecho nos reunimos a veces los días miércoles como hoy I después de clases nos reunimos: seleccionamos un texto: I siquiera un texto para la semana I yo lo trabajo en comunicación (↑) y él ese mismo texto lo trabaja en matemática
E.: ¿Y los chicos responden? I {¿les interesa? ¿les motiva?}:
M.: {sí}: les gusta (↑) porque ya: I o sea ya conocen la trama I en comunicación conocen la trama: conocen el argumento: y todas esas cosas(↑) I entonces en matemáticas ellos le van contando al profesor y el profesor le va agregando datos: (ac) I para convertirlo en un problema matemático en un ejercicio matemático
E.: Ay qué interesante (↑) y ¿dónde aprendieron a hacer eso esa metodología?
M.: El...- (ac) tenemos un nuevo director: I y el director es también del área de matemática: I y él capacitador de directores ha sido allí: nos comentó que había sido capacitador de directores por un buen tiempo I hace algunos años I y siempre: ha sido un deseo de él este: aplicar ese tipo de trabajo en la escuela (↓) en el colegio I está haciendo el experimento con nosotros
E.: Ay qué bien (↑) que bueno ya me contará luego los resultados a fin de año
M.: Claro más o menos al tercer trimestre vamos a empezar a ver los resultados (↓)
E.: Qué bien (↑) es que se escucha muy innovador ¿no? (↑)
M.: sí: (↑) se escucha diferente y nos ha llamado la atención a nosotros también que I pues estamos para aprender pues ¿no?: (↓)
E.: resolución de problemas (↓) aparte de resolución de problemas I por ejemplo esto que creo que también lo ponía usted I esto de que la literatura permite conocer distintas formas de ver el mundo I de entender el mundo
M.: por ejemplo: en el área de: Historia y Geografía también pues ¿no? (↓) I hay muchos textos (↑) que tienen dentro I textos literarios (↑) que: están basados en acontecimientos históricos (↑) entonces permite también trabajar lo que es: lo que son I en historia las líneas de tiempo: I en historia también este: contextualizar I eh la obra con I con lo que estaba pasando en la sociedad en ese tiempo: ¿no? (↓) dependiendo de cuál sea el libro (↓)
E.: I ¿usted: cree que la literatura hace los chicos más críticos? (↑)
M.: ¿Más qué? (↑)
E.: ¿críticos? (↑)
M.: ¿críticos? (↑)
E.: Ajá (↓)
M.: claro: mira: eh: justo: en literatura I en lo que es lectura exclusivamente no necesariamente literatura: I trabajamos tres niveles I los niveles clásicos ¿no? el literal: el inferencial y crítico I de: textos literarios: I los chicos también en: las actividades que trabajan trabajan las preguntas crítico valorativas (↑)

Carmen

Secuencia 3: La literatura en la experiencia personal

C.: I ya como persona: I sensibilidad I por ejemplo: I yo creo que no: no había visto: sea después de leer a Vallejo (↑) I tres poemarios de Vallejo: ya uno cambia: sus poemarios I ¿no?: te mueve hasta lo más profundo I y: yo tuve la oportunidad (ac) pues justo estaba: esperando estaba gestando: I y con mi licencia tuve bastante tiempo para poder saborear la lectura (↓) I y en otra oportunidad (↑) con mi segundo: mi segunda hija: I con mi hija perdón(↑) I este: me llegué a leer los Cien años de soledad completos I así: (le) de frente I sin demora: sin esperar que no hay tiempo que tengo que ir a trabajar (ac) I y sí: yo creo que sí: porque la creatividad (↑) I a veces se nota mire ahorita estoy trabajando con primero (ac): primer año estamos en nuestro taller de poesía I y: he empezado con lo que es este: separar significado denotativo y connotativo (↑) I y hay veces que las ideas brotan (↑) ¿no?: de momento: y llevados un poquito por la: por el interés de los chicos(↑) I simplemente uno se deja de llevar
E.: {Y cómo ha sido su}
C.: {Y eso es lo que transmites}: al alumno finalmente

Secuencia 7: Contexto en que trabaja

C.: es importante: es muy importante: es necesario (↑) I eh.: bueno I falencias debilidades sí las tenemos bastante (↓) sí sí sí hay mucho (↓) I pero es necesario y sí lo ayuda I el primer punto (↑) lo más sencillo es el contexto (↑) I entonces con eso los chicos: ya también se acostumbran a deducir I eh: problemas sí he tenido I no lo voy a negar hay: problemas como por ejemplo: I este: que: en mi colegio no sé I si serán otras realidades en otros colegios I pero en mi colegio no se invierte mucho en educación I como le repito I generaciones de diez quince años atrás: ¿no? o tal vez diez años atrás sí: I yo pedía una obra y al mes: lo leían pues once doce quince chicos (ac) I ahora no(↑) ahora con suerte leen cuatro o cinco(↑) y eso:(↑) ¿no? I entonces no ellos tienen estas generaciones no invierten en lo que es lectura I no invierten I yo estoy en la lucha yo le hago la lucha porque con el paso del tiempo he ido: juntando mis lecturas de cuentos: ¿no? por ejemplo lo que le decía de Arguedas lo he ido juntando juntando I y ya pues (↑) tengo material para quince alumnos que pueden leer de a dos I tengo material para de otros cuentos para veinte entonces muy bien se pueden compartir I no hay excusas (↑) (↑) lo leen en el salón(↑) en dos horas de clase(↑) noventa minutos(↑) suficiente

E.: Ya y entonces ahí: una limitación: para trabajar literatura con los chicos(↑) es el hecho de que no ellos tienen (le) pero ¿es por una cuestión económica? (ac) o ¿es por una cuestión de familiaridad de hábito?(↓)

N.: interés I interés I hábito por la lectura e interés I porque a veces conversamos con los colegas y decimos ¿no? I los alumnos tienen mejores celulares que nosotros I con zapatilla a la moda I con ropa a la moda I pero no tienen para un libro I para una obra I y ahora viéndolo desde otro aspecto (↑) I vamos a suponer I uno les pide: Mi planta de Naranja Lima (↑) o El Principito (↑) I no: que no: profesora no he encontrado: qué aburrido (↑) me cansé (↑) I bueno: ya I buscamos algo: actual I libros de literatura juvenil que mucho saca Santillana por ejemplo: y otras este editoriales (↑) no que muy caro (↑) I o sea no: no invierten ni en lo clásico I que en el Perú está dos soles (ac) tres soles cuatro soles (↑) I ni lo nuevo (↑) que está siete soles: pero los temas están más relacionados a los problemas del adolescente del siglo veinte: o siglo veintuno I entonces he tratado por todos los sitios tratar de de: captarlos(↑) mejor I allí no me rindo

Secuencia 9: Actividades didácticas relacionadas con la literatura

C.: : el romanticismo (↑) ¿no? II con imágenes (↑) yo la inicio con imágenes (↑) I empezamos a hablar del amor I ¿no? voy proponiendo el tema I pido ideas a ver: ¿qué es el amor para ellos? I tercero y cuarto I son tromes para saber del amor {risas} I aunque ahora mire(↑) ese tema del amor ha bajado a primer año(↑) once años(↑) I entonces les propongo el tema: y voy recogiendo ideas (↑) de pronto les digo: que: ya voy llegando a: queriendo centrar: (↓) y ¿qué caracteriza a alguien que habla del amor? de un escritor digamos que tome como tema el amor (↑) I bueno: es así: las palabras que emplea esto I y ¿sabían ustedes que el amor es rebelde? porque se opone I y por qué: ¿no? I porque se opone a todas las normas anteriores (↑) I el poeta romántico rompió estilos quiso algo nuevo quiso algo diferente (ac) I mucho también... - mucho también depende de la actitud I entonces cuando me toca hablar algo así yo voy toda: I toda feliz (↑) toda positiva {risas} no sé si tendrá que ver I pero todo positivo (↑) con el amor (↑) eh: y luego: bueno compartimos el mejor poeta el romántico más este: más conocido(↑) y renombrado (↑) Bécquer I y ¿de qué habla Bécquer? (↓) I para eso he seleccionado poemas pero así (↑) y:: se pierden en la lectura I lo lee... - lo leo yo(↑) empiezo yo(↑) en una hojita pueden entrar diez poemitas I y de pronto: se los doy a ellos I yo uno lee tal rima: el otro tal rima y ¿qué tal? (↑) ¿qué les pareció? (↑) I lo comentamos(↑) y bueno (↓) sí pues Bécquer habla de todas: las gamas de sentimientos relacionados I desde el amor hasta la decepción I y con eso ya los atrapé {risas} y luego les pido que I de repente busquen(↑) cuáles fueron los inicios I lo que me gusta es la siguiente parte porque después me toca realistas I entonces ese día yo llego furiosa(↑) {risas} entonces yo les digo chicos hace unos días hemos hablado del amor I ¡qué bonito! ¡qué genial!: pero I el amor no es todo chicos I es la realidad {risas} y ya: les plan... - les pongo en la pizarra grande realís... - románticos versus realistas I y así a modo de algo más este: más simple: más cómodo ya van quedando los temas (↓)

Secuencia 11: Literatura universal

C.: sí: se han ido de...- están de lado I es más (↑) nosotros (↑) en el colegio (↑) I la propuesta curricular del área de comunicación es llevar I en tercero (↑) literatura española I en cuarto literatura peruana y en quinto literatura universal (↑) I pero los libros del estado I hasta: el año pasado lo que yo he usado estaban I vamos a suponer I el libro de quinto tenía un repaso de literatura española I un (↑) repaso de literatura peruana(↑) y algo: de literatura universal I en la actualidad los libros (↑) I los textos para los alumnos que son gratuitos I dicen: los profesores que están llevando: esas área...- {esos grados}

E.: {esos grados} (p)

C.: me comentaban de que no no desarrollan literatura I se limita a producción de textos: no literarios I se limita: o sea I de repente es muy útil (↑) y puede ser un informe(↑) una solicitud (↑) eh: o uso de herramientas (↑) lo cual está perfecto I entonces I pero yo digo: y ¿no hay esa articulación? (↑) porque cuando los jóvenes postulan (↑) vienen preguntas de literatura

E.: {de literatura de esto de}

C.: {vienen preguntas (↑)} de conocimiento

E.: Ya I de las corrientes: {de los autores:}

C.: {literatura universal} claro (↑) viene I entonces I yo digo: ¿dónde articulamos? I el ministerio nos exige una cosa: I muy bien (↑) acatamos I pero: ¿si el chico quiere algo más?: ¿quiere avanzar en algo más? (↑) no se puede (↑) {no se puede (↑)}

Secuencia 14: Aprendizajes posibles de promover a partir de la literatura

C.: bueno: aprender a convivir me parece este: también interesante: I a respetar las opiniones: a valorar el sentimiento el pensamiento de: I el pensamiento de otras personas: I

E.: {Y cómo:}

C.: {me parece:} que: también es interesante

E.: Y cómo...-

C.: cómo le decía no: (↑) humanizarlos más (↑) sensibilizarlos más:

E.: Claro: y ¿cómo por ejemplo trabajaría: esto de aprender a convivir?

C.: Il eh: valorando las situaciones que se plantean en las obras (↑) I la visión del autor sobre el mundo I uhm después de lo que he leído y de los años que enseñó (↑) I para mí la conclusión es que: el poeta el autor: I es la única: I el escritor en general I es la única: es una de las personas I con mayor sensibilidad I común y corriente como otros (↑) I pero ha desarrollado mucho más su sensibilidad (↑) entonces lo que él vive I (ac) a veces hemos tenido acá pues momentos de huayco: ¿no? terribles muy dolorosos para el país I y yo les digo a los chicos chicos (↑) en este momento hay alguien que está escribiendo sobre esto I qué está pasando (p) sobre lo que está sucediendo (↑) (ac) sobre la familia que se ha roto sobre las personas que han muerto (↑) I sobre a aquel niño: que: vio que su perrito se lo llevaba el río I entonces yo trato de moverlos en ese sentido:

ANEXO 6

CÓDIGOS EMPLEADOS EN LA TRANSCRIPCIÓN

I	pausa
II	pausa de dos segundos
III	pausa de tres segundos
<u>Texto</u>	énfasis
(ac)	ritmo acelerado
(le)	ritmo lento
:	alargamiento
::	doble alargamiento
-texto-	encabalgamiento
(↑)	tono ascendente
(↓)	tono descendente
{risas}	risas
{ruido}	sonidos externos
{ }	solapamiento
...-	truncamiento de palabra
p	piano (dicho en voz baja)
(...)	edición

ANEXO 7

DOCENTE MERCEDES

VALOR ATRIBUIDO A LA LITERATURA A NIVEL PERSONAL EN EL CUESTIONARIO

CUESTIONARIO SOBRE ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EN LA ESCUELA PÚBLICA PERUANA
5. Escoja los tres (3) enunciados que describan mejor el aporte que ha tenido la literatura en su vida.
Me ha permitido mejorar mi manera de hablar y de escribir, así como mi capacidad para comprender cualquier tipo de texto.
Gracias a las historias que leo, conozco otras formas de pensar y de vivir que son muy distintas a las de mi propio contexto.
La literatura me ha permitido ampliar mis conocimientos de cultura general. Sin eso, no podría comprender un mensaje o participar de una discusión en la que se haga referencia a una obra literaria considerada fundamental.

ANEXO 8

DOCENTE CARMEN

VALOR ATRIBUIDO A LA LITERATURA A NIVEL PERSONAL EN EL CUESTIONARIO

CUESTIONARIO SOBRE ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EN LA ESCUELA PÚBLICA PERUANA
5. Escoja los tres (3) enunciados que describan mejor el aporte que ha tenido la literatura en su vida.
Me ha permitido mejorar mi manera de hablar y de escribir, así como mi capacidad para comprender cualquier tipo de texto.
La literatura me permite disfrutar de momentos de alegría, sorpresa, tristeza y, en general, de emociones que logran sacarme de la realidad por un rato.
Encuentro en la literatura temas que conectan con mi propia vida y me siento identificado con las experiencias que viven los personajes de los textos.