

MEDIACIÓN DOCENTE EN LA LECTURA LITERARIA EN SECUNDARIA

Teacher mediation in literary reading in secondary school

Mery Cruz Calvo

Universidad del Valle. Colombia

Correspondencia:

Mery Cruz Calvo

Calle 13 No. 100-00 Universidad de Valle. Edificio D10, oficina 3052. Cali, Colombia.

Mail: mery.cruz@correunivalle.edu.co

Recibido: 26/06/2017; Aceptado:09/01/2019

DOI: 10.17398/0213-9529.38.1.5

Resumen

Caracterizar algunas mediaciones docentes en la formación literaria de estudiantes de educación básica secundaria y educación media, de colegios de la ciudad de Cali, Colombia, fue el propósito principal de este artículo. Se consideró que el enfoque metodológico de la etnografía educativa sería el más apropiado para este trabajo de campo, por ello se realizaron entrevistas en profundidad, entrevistas grupales a estudiantes y observaciones de clase; se logró así identificar y categorizar aquellas intervenciones didácticas de los docentes que potencian o no, las diversas competencias lectoras que permiten a los jóvenes establecer pactos lectores con las obras literarias del canon escolar.

Palabras clave: mediación docente; lectura literaria; pactos lectores; formación literaria; estudiantes

Abstract

Characterize some educational mediations in the literary formation of students of secondary and secondary education, of schools in the city of Cali, Colombia, was the main purpose of this article. It was considered that the methodological approach of educational ethnography would be the most appropriate for this fieldwork, for this reason, in-depth interviews, group interviews with students and class observations were conducted; it was thus possible to identify and categorize those didactic interventions of teachers that enhance or not, the various reading skills that allow young people to establish reading pacts with the literary works of the school canon

Keywords: Teacher mediation; Literary reading; Pacts readers; Literary training; students

INTRODUCCIÓN

La lectura en general y la lectura literaria en particular son prácticas que requieren de una formación sistemática y sostenida en el tiempo, por esto la institución escolar tiene la misión de educar a los jóvenes en las competencias que faciliten la entrada y la permanencia en la cultura letrada a través de la mediación docente en el aula.

Al respecto se puede afirmar que la actitud de mediador trabaja una orientación interpretativa, más productiva que reproductiva (Arizaleta, 2009) que en consecuencia estimula y valora las distintas lecturas que se hacen de una obra literaria, construyendo un escenario en el aula de clase de intercambio y diálogo a partir de interpretaciones particulares.

Esta comunicación analiza distintas mediaciones docentes en la formación literaria de estudiantes de educación básica secundaria y educación media, de colegios de la ciudad de Cali, Colombia. Aplicando herramientas de recolección de datos de la etnografía educativa, se realiza el análisis de informaciones recopiladas en entrevistas en profundidad, entrevistas grupales a estudiantes y observaciones de clase; se logra así identificar y categorizar aquellas intervenciones didácticas que potencian o no, las diversas competencias lectoras que permiten a los jóvenes establecer pactos lectores con las obras literarias del canon escolar.

Este trabajo se centró en dos propósitos primordiales:

- Verificar en qué aspectos las decisiones y actividades que toman y desarrollan los docentes de literatura activan los elementos de los repertorios de los estudiantes y amplían sus horizontes de expectativas.
- Determinar algunas reacciones del estudiantado a las propuestas de lecturas de obras narrativas de ficción, que presentan sus docentes en el área de lengua y literatura.

MARCO TEÓRICO

En relación con la complejidad de estas cuestiones, el profesor Antonio Mendoza (2001) considera que los docentes más que *enseñar literatura* - esta expresión se hace ambigua para explicar las implicaciones de una educación humanística, y los procesos formativos que pueden derivarse de la literatura y su estudio - imparten una formación que busca que los jóvenes adquieran criterios para apreciar las obras literarias. Para este investigador la tarea del docente en los niveles de Educación Primaria y Secundaria es dar un tratamiento didáctico a las obras y formar en la recepción de textos y producciones literarias (p.238).

El profesor Mendoza, más que identificar una mediación de los docentes, postula una serie de funciones del profesor de literatura básicas para la innovación pedagógica. Estas funciones estarán determinadas por la concepción que el docente tenga de la materia y consecuentemente la metodología que emplee en la formación lectora de sus estudiantes y en la recepción que tengan de las obras. Así define las funciones:

Las funciones del profesor de literatura se organizan entre su rol de mediador de saberes sobre las producciones literarias, su función de intérprete y crítico de los textos, su función de mediador en la exposición de metodologías de análisis y las funciones docentes, que se consideran esenciales, de formador y de estimulador o animador de lectores (Mendoza, 2002, p.120).

En otro estudio posterior Mendoza (2007) plantea que los mediadores, en este caso los docentes, han de “enseñar a comprender” las obras literarias; los estudiantes lectores aprenden diversas estrategias en las que se apoyan para elaborar las variadas comprensiones que las lecturas les puedan suscitar. De todas maneras, el docente tiene múltiples intervenciones, que deben llevarse a cabo sin anular a los jóvenes lectores en formación en un enfoque que los considera imprescindibles como intérpretes y constructores de los sentidos de los textos, especialmente los literarios. Es así como la denominación de Felipe Munita de *mediador escolar de lectura literaria* (Munita, 2014) recoge y sustenta esta visión sobre la formación literaria.

La mediación también se perfila de acuerdo con ciertas competencias que el docente debe haber incorporado en su trabajo en clase. Estas tienen que ver con un profesor que tiene un “proyecto propio” que se traduce en un dominio y seguridad cognitiva en el campo que se desempeña (Jurado Valencia, 2008, p.95). Por ejemplo, conocimientos literarios sólidos, selección de un canon que responda a intereses juveniles pero que desarrolle competencias lectoras críticas y ante todo un trabajo con las lecturas que amplíe los horizontes de apreciación estética de los jóvenes lectores.

También hacen parte de estas competencias y habilidades didácticas, la experiencia lectora y el reconocimiento de su valor formativo por parte de los docentes que son cualidades que se ponen a prueba, por ejemplo, en el difícil reto de hacer la transición de lecturas infantiles y juveniles a lecturas adultas, cuando los estudiantes inician la Secundaria (Moreiro, 2012, p.88).

Otra faceta de estas cualidades docentes tiene que ver con la articulación de los conocimientos y con el dominio de la disciplina particular, en este caso la literatura, con el campo de la didáctica general y las didácticas específicas. Hoy en día es necesaria pero no suficiente la formación en el área concreta, ya que el modelo del profesor dando una clase magistral está agotado. Por esto como afirma Vásquez (2012) se requieren saberes: *“adicionales en los cuales la planificación, la adecuación a las necesidades del alumno y las exigencias del contenido y el contexto, al igual que los métodos de enseñanza y la evaluación enriquecen la disciplina en la que se es fuerte”* (87). Pero al mismo tiempo será importante acoger en la práctica pedagógica los desarrollos de la didáctica específica de la literatura, campo disciplinar con conocimientos especializados y metodologías precisas (87).

Dicho de otra manera, la formación literaria de los docentes es fundamental, pero no es el único factor que interviene en la educación literaria de los jóvenes estudiantes. Estar ilustrado en análisis de los discursos y crítica literaria a veces se vuelve un obstáculo, se convierte en camisa de fuerza que se quiere imponer a los textos (algo similar a lo sucedido con el comentario de texto aplicado en España, que había aparecido en los años setenta¹). Se trata más bien de combinar los distintos repertorios (Iser, 1987) que un lector posee y enfrentarlos a los nuevos horizontes de expectativas que cada lectura porta. Los docentes deben reconocer otros senderos interpretativos que no necesariamente pasan por el tamiz de las corrientes críticas hegemónicas estructuralistas y narratológicas, pero que también surgen en esa relación interactiva que es el acto de leer. Los profesores poseen su propio repertorio de experiencias, que va más allá de una formación, que es su referente pedagógico, como afirma el profesor Philip Jackson (2002):

... no cabe duda de que todos los que se disponen a enseñar algo están equipados, para bien o para mal, con una enciclopedia internalizada de información pedagógica, aportada por los docentes que han conocido en el pasado. Más allá de que convenga consultarla o ignorarla, la existencia de esa enciclopedia es un hecho innegable. (p.33)

Esta historia personal se debería conjugar con la preocupación por los estudiantes: sus necesidades, intereses y capacidades, especialmente en estos tiempos que corren, de cambios acelerados y radicales en los comportamientos culturales, donde ser adolescente conlleva vivir una experiencia de soledad y sufrimiento como lo define David LeBreton (2012). Si bien la formación académica de los profesores y su adaptación al mundo escolar son necesarias para el trabajo docente, existen otros factores como el conocimiento de los alumnos y las vivencias propias que inciden en las prácticas pedagógicas cotidianas.

Estas mediaciones donde el docente debe asumir una actitud de acompañamiento de sus estudiantes, desarrollar una serie de funciones cuando trabaja con los textos literarios e incorporar competencias que le permitan desempeñarse con eficacia en una realidad escolar y juvenil que muchas veces es adversa a sus propósitos curriculares y sueños personales, están en relación con la mediación entre el niño y la cultura postulada por el psicólogo ruso Lev Vygotsky. Así, Vygotsky (1979) establece dos momentos en la mediación entre el niño y la cultura. En un primer momento éste sigue directrices externas, depende de las indicaciones que otras personas le hagan, es una regulación interpsicológica. Llegará un momento en que elabore sus propias versiones del medio que lo rodea, que el conocimiento se desprenda de él mismo porque ha interiorizado mecanismos cognitivos; la dependencia será cada vez menor, aunque nunca esté del todo ausente en el proceso de desarrollo, pasa así a una relación de carácter intrapsicológico.

La mediación social es la que logra la internalización de las funciones psicológicas nuevas, esta se alcanza en compañía, con otras personas que asumen la función de mediadores. Quienes le prestan al niño, en su proceso de desarrollo cognitivo, capacidades que aún no le pertenecen: conciencia, memoria, atención, inteligencia. “A medida que esa mente externa y social vaya siendo dominada por el niño y vaya construyendo los correlatos internos de los operadores externos éstas se irán interiorizando y conformando en la mente del niño” (Ríos, 2000, p.36).

En suma, la mediación del docente de literatura es una intervención necesaria para que los estudiantes logren educarse en el campo de la literatura, esta formación literaria los provee de herramientas precisas para que aprecien y disfruten de las expresiones culturales de una sociedad caracterizada por la globalización de la cultura. Es una mediación que debe centrarse en propiciar en los estudiantes correlatos cognitivos y afectivos de comprensión y recreación de los textos literarios; en conjugar los intereses juveniles con repertorios literarios desafiantes para que los jóvenes amplíen sus cánones de lecturas y sus horizontes lectores. Y, tal vez, de esta manera acercarse a la ilusión que despiertan las siguientes palabras de un lúcido profesor (Se resalta frase en la cita):

Lo que sí debemos hacer todos, a pesar de los recortes, es que la educación sea un pilar que realmente otorgue fuerza y futuro. Especialmente en Bachillerato, **no es tanto conocimiento como anclaje de futuros conocimientos**. Eso es algo que quizá no se haya despreciado, pero tampoco le hemos dado demasiada importancia (Petit, 2012 , p.78).

MÉTODO

En el año 2012, en el marco de la investigación sobre la mediación docente en la formación literaria de estudiantes de bachillerato de diversos colegios de la ciudad de Cali, se realizó un trabajo de campo desde los estudios de la etnografía educativa, disciplina metodológica que tiene como principio epistemológico la comprensión de los fenómenos desde la perspectiva de los participantes (McMillan & Schumacher, 1993), consecuentes con este enfoque se procedieron a realizar: entrevistas en profundidad a docentes, entrevistas grupales a estudiantes y observaciones de clase. Se aplicó la triangulación de los discursos personales y apreciaciones de clase para obtener así una visión más integral de la mediación docente en la recepción lectora de los estudiantes. En esta comunicación se presentan la interpretación y análisis de las entrevistas realizadas a tres profesoras y se cruzan con algunas de las opiniones de sus estudiantes y con observaciones de clase llevadas a cabo en las aulas. La siguiente figura esquematiza las correspondencias entre los datos recogidos.

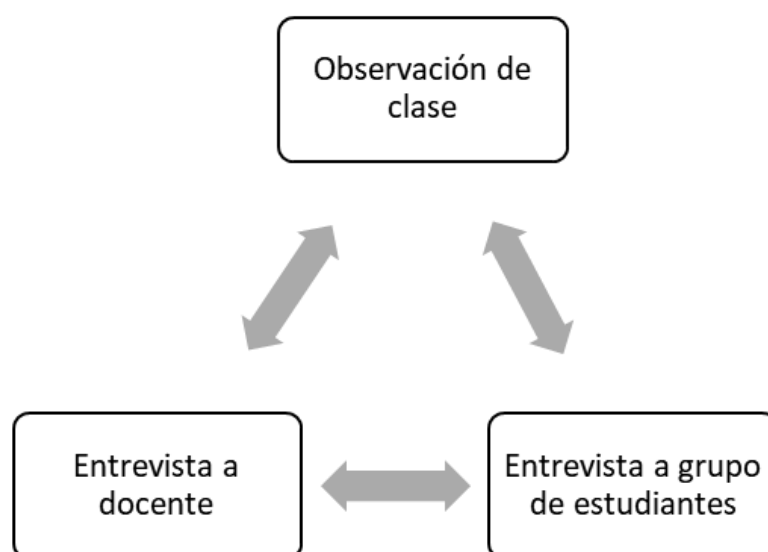


Figura 1. Correspondencia entre los datos recogidos

Este ejercicio comparativo proporcionó algunos elementos que orientarán posteriores valoraciones y conclusiones sobre la relación docente (**mediador**) – estudiante (**receptor**). Se presenta un ejemplo del cuadro comparativo como modelo para visualizar de qué manera se establecieron las comparaciones que llevaron a realizar interpretación y síntesis sobre el papel de la mediación docente en la formación de lectores de literatura.

Tabla 1.
Contrastes entre discursos y la observación de clase

INFORMANTE	ESTUDIANTES DE OCTAVO GRADO	OBSERVACIÓN DE CLASE
<p><i>M: El texto literario está como en el centro de tu...</i></p> <p>I-2: de mi unidad o mi secuencia didáctica; entonces aquí tengo por ejemplo, <i>El valle de los Cocuyos</i> y yo bueno, claro, leo mucho en clase, dejo muy poco para leer en la casa, pero alrededor de esto entonces yo trabajo unos temas que de pronto corresponden a gramática, unos temas que de pronto corresponden a producción textual, otros que corresponde a ética de la comunicación, sobre este libro, o sea este lo uso como el pretexto para producir textos, para leer de otras cosas, pero no evaluó por ejemplo, digamos que hacemos talleres de lectura sobre el libro y en esos talleres indagamos, bueno, para dónde va el personaje, hagamos la ruta que hizo el personaje para llegar a tal sitio o vamos a pasar a un cómic la historia del personaje, pero más que evaluar si el muchacho sabe que este es el personaje principal o el secundario o ese tipo de cosas no, si no más como mirar que, que el texto literario sea más para disfrutarlo, para apreciarlo, pero me permite trabajar estos otros conceptos y sobre esos es que yo estoy evaluando, ¿sí?, no evaluando la lectura como tal, el que lo leyó sacó superior y el que no lo leyó no, no; yo no evaluó como así... no porque todo lo leemos aquí, a veces yo leo en voz alta, ellos van siguiendo, entonces no hay la evaluación para saber si leíste o para saber si apreciaste más o menos el texto, en sí mismo con el texto literario, no; más el texto literario debe ser como el pretexto para los otros contenidos... pero yo ¿qué evaluó allí? Evaluó que hace un texto argumentativo, que hace unas asociaciones con el texto, que utiliza los recursos que hemos trabajado en el aula, pero no si leyó o no leyó el texto, no. La literatura, es más, en mi caso, es más como un pretexto, como algo que me sirve para...</p>	<p><i>M: Pero ahora están muy juiciosos trabajando este texto ¿Qué están haciendo?</i></p> <p>I-1: Estamos haciendo un resumen. La primera pregunta es hacer un resumen sobre El valle de los Cocuyos, y el segundo es hacer una sopa de letras con todos los personajes de la historia</p> <p><i>M: Conversemos un poquito sobre este Valle de los Cocuyos, les ha gustado, por qué, qué es lo que más les atrae, y si les ha aburrido alguna parte, porque yo los he visto muy concentrados</i></p> <p>I-1: A mí me gusta más que todo por el valle, por todos los animales que tiene, lo del valle; las aventuras que vive Jerónimo con... con el viejo</p> <p><i>M: y alguna parte les ha parecido menos atractiva</i></p> <p>I-1: No, es que todo el libro es bueno</p> <p><i>M: que otra cosa sobre el Valle de los Cocuyos, algún personaje con el que se identifiquen</i></p> <p>I-1: eh... eh</p> <p>I-3: el pajarero</p> <p>I-1: Jerónimo, también</p> <p>I-3: Jerónimo</p> <p><i>M: y el que dijiste primero ¿cuál es?</i></p> <p>I-1: el pajarero perdido</p> <p><i>M: ¿qué tipo de actividades han hecho con el Valle de los cocuyos, con este libro?</i></p> <p>I-3: ahora una sopa de letras, antes hemos hecho actividades de...</p> <p>I-4: hacer un mapa de todo lo que ha recorrido Jerónimo</p> <p><i>M: Vean una cosa, ustedes cuando leen un cuento o una novela ¿qué tipo de actividades les gusta hacer con ese cuento</i></p> <p>I-4: Dibujar, sopas de letras.</p>	<p>Lectura y trabajo con el relato <i>El valle de los Cocuyos</i> de Gloria Cecilia Díaz (Colombia)</p> <p>La profesora entrega los libros para leer en parejas. Pregunta si recuerdan de qué va la historia y cómo se llama el primer capítulo.</p> <p>Se pide a un estudiante que resuma el primer capítulo. Da detalles y describe el valle. También se intercambia sobre Anastasia, la protagonista. Si por ser vieja es fea, una estudiante opina que lo importante es la experiencia. La profesora habla de los estereotipos que se tienen. Un estudiante considera que no se respetan las personas de edad.</p> <p>Se continúa la descripción de Anastasia, a qué se dedicaba, mascaba tabaco. La profesora interviene diciendo que por esto se deduce que es curandera.</p> <p>A continuación, la docente pregunta el nombre del siguiente capítulo. Invita a un alumno a comentarlo. La profesora hace preguntas que los estudiantes deben completar con la información adecuada. Las intervenciones son adecuadas y ordenadas.</p> <p>Pasan a otro capítulo. ¿Quién se acuerda del pájaro perdido? Un alumno hace un resumen detallado. La profesora comenta que muy bien. Invita a completar los datos. Amplía y precisa información sobre el capítulo.</p> <p>Ella insiste en que se escuche a una sola persona. Los estudiantes no se ponen de acuerdo en qué capítulo van. Recoge los acontecimientos y personajes más importantes. Invita a hacer anticipaciones.</p>

RESULTADOS

Como se puede apreciar los anteriores apartes de entrevistas y la observación de clase se centraron en el trabajo sobre el relato *El valle de los Cocuyos* (1993) de la escritora colombiana Gloria Cecilia Díaz. La docente reflexiona a partir de la pregunta sobre el lugar que ocupa el texto literario en su quehacer pedagógico. Los estudiantes hacen comentarios sobre el trabajo con el relato y la investigadora observa una clase donde se lee y trabaja la obra mencionada.

La respuesta de la profesora describe aspectos que ella tiene en cuenta en su didáctica de la literatura. En primer lugar, su enfoque pedagógico: el texto literario está en el centro de su clase, los otros contenidos temáticos del área de lengua se subordinan a la lectura y al trabajo literario. De otro lado su metodología: lectura intensiva y extensiva en la clase con los alumnos/as. Por último, la evaluación que no tiene un carácter de examen, sino que integra producción textual, asociación de ideas, incorporación de herramientas que se han dado en la clase.

Y tal vez lo más importante y definitivo, el propósito central de su didáctica, es *que el texto sea más para disfrutarlo, para apreciarlo*. Esta opinión y creencia, que llega desde su subjetividad como persona y docente, responde la pregunta sobre la función del texto literario en la escuela, pero también proyecta el tipo de lector que desea formar.

En las palabras de los estudiantes sobre el trabajo que realizan con el libro se da una respuesta a la mediación de la docente. Uno de los chicos enumera lo que le gusta del libro. Otro, al interpelarlo sobre qué no le gusta, es categórico: No, es que todo el libro es bueno. Los chicos disfrutan la lectura, se concentran en el trabajo propuesto. Y demuestran ser lectores atentos porque reconstruyen con detalle la historia.

Entonces, entre el propósito que tiene la profesora de que sus alumnos experimenten la lectura como una actividad de placer y un trabajo valioso, y la respuesta de sus estudiantes que se aprecia en la actitud positiva para desarrollar las actividades de promoción de lectura, la docente logra su objetivo. Se construye así en la clase un lazo fuerte entre la práctica docente que redundará en la formación literaria de los chicos.

Pero no solo por tener buenos propósitos se alcanzan las metas deseadas, es la práctica lo que finalmente determina el logro o no de los objetivos de cualquier proyecto educativo. Por eso a continuación se exponen detalles de la clase observada, donde se aprecia realmente la mediación de la docente en la lectura de obras literarias.

- La profesora establece un **diálogo** con los estudiantes a partir de preguntas sobre el primer capítulo del libro.
- Los alumnos reconstruyen la historia leída.
- Han guardado en su memoria a largo plazo muchos detalles de la historia.
- Las **intervenciones** de la profesora son amplias y continuas: **refuerza** la participación de los estudiantes.
- Las intervenciones de la profesora y los estudiantes perfilan conclusiones sobre lo leído.
- Se establecen relaciones entre la aventura del relato con libros y películas.
- La mayoría del grupo sigue la lectura y están **atentos** a las intervenciones de la docente.
- Los estudiantes **relacionan** la historia con los paratextos del libro (portada, ilustraciones).
- La profesora dirige la lectura buscando la participación de los estudiantes a través de: preguntas, señala repeticiones. Establece un **intercambio**.

- La profesora **refuerza** algunos significados de la historia.
- La profesora hace la **totalidad** de la lectura en clase: grupal, individual, dirigida.
- Da instrucciones **muy precisas** para el trabajo.
- Acompañamiento y apoyo muy cercano durante **todo el tiempo** que está con los estudiantes.
- La profesora **aprovecha** para establecer relaciones entre el paisaje descrito en el texto y los paisajes que conocen los estudiantes. Intenta así acercar el universo narrativo al universo de los jóvenes.
- Cierra colocando una tarea y **refuerza** la clase que acaba de dar.

En los anteriores registros se observó una intervención directa y constante de la docente, que en un primer momento fue juzgada como excesiva y demasiado conductista, pero que al observar a los chicos trabajar en la clase y al escuchar sus valoraciones de *El valle de los Cocuyos*, se descubre que esta mediación le da un tratamiento didáctico al relato, que hace posible que los estudiantes disfruten del texto y reconstruyan sus significados a partir de actividades concretas, por medio de las cuales elaboran sus muy personales comprensiones de la obra literaria.

La profesora durante toda la clase, hace un acompañamiento que demuestra su autoridad académica. Propicia, por ejemplo, que los jóvenes puedan establecer contratos lectores al acercar el universo narrativo del texto al universo juvenil. Por medio de sus intervenciones despliega *repertorios* del texto que lo hace más comprensible para los jóvenes. De esta manera su mediación docente favorece que el estudiante se construya como lector o lectora de *El valle de los Cocuyos*. El trabajo de los jóvenes en la clase es una prueba de ello.

Contrastes entre discursos y la observación de clase 2. Análisis

Para continuar contrastando la mediación docente con la recepción lectora de los estudiantes, se analiza el trabajo que adelantaba un grupo de estudiantes de noveno grado con la novela *Cien años de soledad*. (García Márquez, 2007).

En primer lugar, se pregunta a la profesora sobre las dificultades en su trabajo con la literatura. Éstas tienen diferentes rangos, uno es el poco interés por los textos escritos frente a lo audiovisual, ya sea la televisión o el cine. Otra es el valor económico que los estudiantes le atribuyen a los libros frente a otros consumos juveniles. Por último, la docente señala que sus estudiantes estigmatizan a quien adquiere una mejor edición de *Cien años de soledad* ya que está es más extensas frente a otras publicaciones, seguramente resumidas.

En cuanto a las satisfacciones menciona que para ella es muy grato que los jóvenes compren textos por propia iniciativa. Su reflexión refleja un sentimiento de tristeza por la actitud de los chicos y de sus compañeros de trabajo frente a la lectura y literatura. Su discurso adopta un tono de desánimo ante las dificultades que tiene que afrontar en la clase y en su institución.

Pero frente a este sentimiento y valoración, se confirma en el discurso de los estudiantes una acogida muy positiva de *Cien años de soledad*, su lectura los tiene atrapados, esto se traduce en que no pueden dejar de leer, un fragmento despierta su curiosidad y desean continuar la lectura. Responden que lo que más les gusta de la novela es el drama, la curiosidad que la obra despierta en su imaginación. Y para dar más solidez a sus respuestas reproducen escenas de la historia. Es muy interesante esta parte porque muestra la función iconográfica que poseen las narraciones escritas o expresado en otros términos coloquiales: la película de la novela pasa por sus mentes.

Si bien los estudiantes, en otros apartes, han expresado que las novelas deben estar cerca a sus inquietudes y a su mundo juvenil, con *Cien años de soledad* la empatía se da por la forma en que el relato se encuentra estructurado. La organización de los repertorios que son fundamentales para configurar la historia, tiene en estos jóvenes lectores y lectoras el efecto de seducirlos y sumergirlos en su lectura. Un estudiante opina: *Aquí inicia algo, uno dice leo este pedazo y no leo más, entonces uno dice: no, sigamos leyendo porque está como bueno, entonces uno sigue leyendo.*

Las siguientes son las impresiones y conclusiones que se pueden extraer de la observación de la clase:

- La mayoría de los estudiantes **tienen** el libro, aunque de varias ediciones.
- Demuestran **interés** por tener el libro y por la clase.
- Es un grupo de **cincuenta** (50) estudiantes muy inquietos.
- La profesora hace una exposición magistral sobre el tema de la **narración**.
- Se intercalan preguntas de los estudiantes y comentarios de la profesora.
- Se dan ejemplos de situaciones cotidianas para **comprender** mejor la narración.
- Es una **clase magistral** sobre el plano de la narración de un texto.
- Intercambio entre los estudiantes sobre ese lugar llamado "Macondo".
- Para identificar narradores se traen situaciones de la **vida real**.
- La profesora propone un ejercicio de **aplicación** del plano de la narración.
- Se **intercalan** intervenciones de los estudiantes para identificar tipos de narrador en un fragmento leído de Cien años de soledad.
- Se llega a un **acuerdo**: el narrador es una tercera persona.
- La profesora señala que en una narración lo más importante es la **ACCIÓN**.

La profesora muestra un eficiente manejo de la teoría narratológica en su exposición magistral, explicando algunas herramientas de análisis literario a sus estudiantes. Para hacerlas más familiares presenta ejemplos cotidianos o pregunta a los jóvenes sobre situaciones de sus vidas. Esta clase es una muestra de una transposición didáctica, ya que se transmiten elementos de la teoría literaria a un espacio escolar, a personas que no son especialistas, y esto se logra conservando los postulados teóricos sin banalizarlos. El empeño de la docente es formar a estos chicos como lectores que poseen ciertos elementos de crítica literaria, como lectores críticos.

Si bien se ha planteado que la estructura de la novela ha logrado que los estudiantes conecten con la obra, también se reconoce que la mediación de la docente es decisiva para ampliar el horizonte lector de estos escolares. Saber diferenciar entre autor y narrador; elaborar esquemas donde se reconozca narradores, tipos de narraciones y sus características, dota a las personas de elementos para una lectura más comprensiva y menos ingenua. Y si a los lectores les gusta la obra, podrán deleitarse más con ella. Que, en definitiva, es el gran propósito de la literatura y que debería ser el de la formación lectora escolar.

Contrastes entre discursos y la observación de clase 3. Análisis

Las intervenciones que hace la docente en la entrevista, muestran una actitud muy positiva frente a su trabajo, ya que ha encontrado una muy buena acogida en sus clases. También demuestra que conoce los gustos literarios de los chicos, donde destaca como géneros que prefieren, el cuento policíaco y los mitos. Y da un título concreto, *El llano en llamas* (2002) del escritor mexicano Juan Rulfo. Expone un criterio muy claro para la elección de las lecturas que lleva a las clases, que sean cortas y, si son largas, leer solamente una parte

de ellas. Es una profesora que, contrario al caso que presentamos antes, transmite sentimientos optimistas sobre su labor de formadora de lectores en literatura.

Pero en la entrevista con sus estudiantes de séptimo grado, la recepción que tienen del cuento *María dos Prazeres* (1992) de Gabriel García Márquez, no es unánime; por el contrario, un número significativo de los entrevistados rechazan el relato; únicamente un par de chicas, contradicen a la mayoría y expresan su agrado por la lectura que realizan. Queremos enfatizar que aquí se presenta un escenario que Peter Woods ha denominado perspectiva de grupo y que define en los siguientes términos: "Todos los miembros del grupo respondieron a preguntas o informaron voluntariamente, pero una cierta porción dijo a ver visto la cuestión desde una perspectiva diferente (2011, p.143)

En un mismo grupo hay recepciones diferentes, a pesar de que se les proporcionaron los mismos materiales, explicaciones y actividades. ¿Por qué? ¿Qué ha sucedido? Algunas pistas se hallan en la entrevista a los estudiantes y en la observación de la clase.

Como ya se analizó, los chicos en general rechazan la literatura que, para ellos, esté cargada de mucha ficción y que no tenga relación directa con temas que sean de su interés inmediato. Las presentes reflexiones hasta el momento, han concluido que este tipo de desencuentro impide construir el pacto narrativo o el contrato de lectura. Por ejemplo, a estos mismos estudiantes no les gusta el final de un cuento como *El rastro de tu sangre en la nieve*. O califican a *María dos Prazeres*, como literatura para gente muy adulta.

Las chicas que han acogido bien la historia de María, reconocen que es difícil, *pero hay que meterse... no le encuentran el sentido*. Sus palabras coinciden con los/as lectores/as de *Cien años de soledad*, en expresiones como de *la forma como lo narra el autor... Es que narra todos los detalles*. Las estrategias utilizadas en el nivel del relato, logra engancharlas como lectoras entusiastas. Pero hay que anotar que estas estudiantes son lectoras que poseen otros referentes literarios. En la entrevista expresaron que asisten a bibliotecas públicas y prestan libros; y escriben, ya sean poemas o acrósticos.

Estas chicas manifiestan unos horizontes lectores más amplios, lo que se traduce en poseer herramientas que les permiten con mayor facilidad, convertirse en receptoras de un cuento como *María dos Prazeres*, de una alta complejidad temática y formal, ya que acoge en su historia el contexto social y político español de la post guerra. Contenido que no es de fácil comprensión para todos estos jóvenes.

Para completar este análisis, se sintetizan a continuación las impresiones recogidas de la observación de la clase:

- **Lectura guiada:** la profesora contextualiza y ambienta.
- La mayoría de los estudiantes **no tiene** el libro. No hay contacto con el texto escrito.
- Los estudiantes **escuchan** a la profesora.
- La profesora no lee de corrido, interrumpe para ver que tanto comprende la historia. Hace **preguntas** sobre la coherencia del texto.
- La profesora **da explicaciones** para contextualizar la historia, aclara vocabulario.
- A la profesora **le interesa** cómo se sienten sus estudiantes frente al texto.
- Vuelve a utilizar la dinámica de **detenerse** para aclarar vocabulario, presentar personas famosas.

- Al hacer una pregunta que exige mucha atención en la lectura realizada y tener referentes históricos, los estudiantes **no logran** establecer la relación entre una acción de la protagonista y un acontecimiento histórico.
- En el intercambio con preguntas que requieren de respuestas **más literales** y cercanas, los estudiantes, en ocasiones, responden adecuadamente; otras veces, no.
- El **final** del cuento está **abierto** para lectores de esta edad.
- La profesora **no profundiza** en el final del cuento y no abre los posibles significados del relato.

En esta clase en particular, llama la atención que muy pocos estudiantes tengan el libro de papel para leer y trabajar en clase. Esta situación es habitual en las aulas de colegios donde los estudiantes tienen pocos recursos económicos. Dos de las profesoras entrevistadas expresaban su preocupación por que los chicos no tenían contacto directo con el libro de papel, éste se reduce, si mucho, a la lectura en fotocopias.

La profesora se preocupa por aclarar a los estudiantes el vocabulario, contextualizar el momento en que se desarrolla la historia, traducir algunas expresiones que aparecen en catalán, pero el cuento está tan cargado de informaciones que exige hasta conocimientos de ciertos lugares de la ciudad de Barcelona. Y si se agrega que el manejo del tiempo no es lineal, sino que presenta muchos flash-back, es por esto una obra literaria exigente en su comprensión e interpretación.

Es momento de detenerse en el significado que le asignan los estudiantes al final de la historia de *María dos Prazeres*. En la clase la profesora pregunta cómo termina la historia, un estudiante inicia la respuesta que la docente completa e inmediatamente después da indicaciones para que realicen otra actividad. En la entrevista algunos chicos dicen que la protagonista murió, otros que se fue a un lugar y luego regresó. El final del cuento está presentado de tal manera que se abre a múltiples interpretaciones. La profesora desaprovecha la oportunidad de confrontar esta variedad de lecturas, que significaría un diálogo e intercambio de los estudiantes sobre el cuento. Deja así de construir unos lectores y lectoras que más que estar informados de ciertos datos respecto a la novela, elaboren posibles significados sobre el final del cuento, que enriquezca su experiencia literaria.

CONCLUSIONES

Se debe recordar que los objetivos de este artículo están centrados en identificar y categorizar las intervenciones de los docentes que posibilitan el desarrollo de competencias lectores; pero igualmente, aquellas que lo impiden. Con relación a lo anterior, conviene considerar las recepciones lectoras de los estudiantes como medida de la construcción de los pactos lectores con las obras literarias del canon escolar.

Justamente el análisis de los datos sobre recepción lectora hace aportes muy específicos en cuanto a apreciar opiniones, creencias y valoraciones, tanto de docentes como de sus estudiantes sobre el trabajo que se hace en las aulas con los cuentos y novelas. Las intervenciones de los estudiantes y las observaciones delimitan rasgos de la mediación docente en la formación literaria de sus estudiantes.

En este apartado se verifica nuevamente, que los jóvenes tienen una práctica lectora fuera de la institución escolar, aunque orientada más por la publicidad de los medios de comunicación. En este sentido las obras literarias contemporáneas, que son llevadas al cine,

tienen una acogida unánime y de gran impacto entre las personas entrevistadas. Ya autores franceses (Détrez, 2004), a partir de investigaciones de campo, han verificado que los jóvenes practican dos clases de lecturas. La primera sería una lectura obligatoria y poco formativa, ya que no contribuye mucho a la identidad de lectores/as; la segunda la reconocen como verdadera, puesto que contribuye a la construcción de la identidad de estos chicos y es vivida como parte de su mundo de entretenimiento, muchas veces se presenta en otros soportes. Los jóvenes entrevistados, también expresan estas preferencias lectoras extracurriculares. Pero en sus palabras suena el eco de una formación académica literaria, reconocen y diferencian categorías como personajes, drama, trama; conocimientos que se adquieren en la escuela.

Lo anterior tiene puntos de encuentro con los planteamientos de la profesora Colomer (2009), quien confiesa que la escuela impone las lecturas, pero a renglón seguido afirma que lo hace con eficacia porque define gustos y prácticas culturales que son parte y se verán reflejadas en su capital escolar. De forma similar, el profesor Max Butlen (2005) identifica en la escuela prácticas renovadas en la formación literaria de los estudiantes, que han contribuido a la construcción de identidad y a la elaboración del sujeto cultural. Lo que tiene como efecto el encuentro entre práctica escolar y cultural.

Los datos analizados aportan sobre la mediación que realiza el docente en la formación de un lector o lectora de literatura. La cual no es igual en todos los casos. En las situaciones que se analizaron, identificamos con claridad tres categorías de intervención que se sitúa entre los textos y los estudiantes.

Estas mediaciones son disposiciones particulares que manifestaron las docentes en las clases de literatura que fueron observadas; en conclusión, cada profesora mostró una actitud particular con las lecturas y con sus estudiantes, regulando con ésta el proceso de enseñanza y aprendizaje.

- La primera mediación reconocida bien se puede denominar **omnipresente**, donde la docente tiene un papel protagónico porque se involucra en los distintos procesos que se desarrollan a través de la lectura literaria: elaborando anticipaciones, creando expectativas, reformulando apartes de lo leído, discutiendo sobre inferencias, proponiendo actividades de comprensión, interpretación y recreación del texto (Mendoza, 2007, p.207). A pesar de ciertas apariencias, no es un acompañamiento que invada y anule a los estudiantes, sus recepciones del texto indican entusiasmo y motivación por la lectura y el trabajo.
- La segunda es una mediación calificada como **presente**, comparte rasgos de la anterior, pero se centra principalmente en formar a los/as jóvenes como intérpretes críticos, facilita así herramientas metodológicas para que los chicos analicen las obras, su apoyo es más de carácter académico, de proporcionar información sobre ciertos contenidos de la ciencia literaria.
- La tercera se ha decidido calificarla como mediación **distante**. Si bien la docente acompaña en la lectura del texto, proporciona información para contextualizar la historia y así intentar conectar los repertorios del texto y de los lectores, éstos no tienen una recepción que dé acogida a este relato, y la mayoría de personas entrevistadas, lo rechazan. La docente no logra que sus estudiantes construyan el contrato de lectura o el pacto narrativo. “No favorece el progreso de los alumnos en la complejidad interpretativa de las obras” (Colomer, 1998, p.111).

Las tres profesoras demuestran un alto dominio de la materia, pero tienen matices en sus didácticas. Las dos primeras, con su actitud pedagógica logran que los estudiantes se sitúen en una posición más favorecedora para acceder al repertorio de la obra, o sea a su construcción o arquitectura, en términos de Mijail Bajtin. (1975). En este sentido se puede pensar en un trabajo didáctico que logra acercar el lector implícito, inscrito en el interior de los textos y en el interior de las estrategias del autor, y los lectores y lectoras reales. Al menos en lo que tiene que ver con el deseo y aspiración de todo escritor: que sus obras las disfrute el público y que a partir de ella construyan interpretaciones. La tercera, consigue que solo pocos chicos se impliquen personalmente con la narración, su mediación no alcanza para que ellos obtengan unos referentes que les ayudarían a comprender y disfrutar del texto.

A partir del análisis realizado y de la anterior tipología, se puede afirmar que, en la institución escolar, **la mediación de los docentes contribuye a la construcción del lector**. Siguiendo a Colomer, consideramos que no solamente la literatura de cada época hace realidad esta idea general de destinatario en un marco cultural determinado (1998, p.144), sino que también lo hacen otras instituciones o grupos sociales, entre ellas la escuela y los docentes.

Mediación que se localiza en una relación social-escolar que el psicólogo ruso Lev Vigotsky denominó Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) (1979). En este andamiaje el estudiante con el apoyo de otras personas con mayores saberes, amplía sus conocimientos, tiene un mayor aprendizaje, se somete a retos cognitivos nuevos. La profesora Colomer describe la necesidad de la mediación docente en la formación literaria frente a didácticas que dan total libertad al lector: “La función de la enseñanza literaria en la escuela puede definirse también como la acción de enseñar qué hacer para entender un corpus de obras cada vez más amplio y complejo.” (Colomer, 2005: 57-58).

REFERENCIAS

- Arizaleta, L. (2009). Prescripción y mediación: Dos actitudes ante la educación literaria. *CLIJ Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 22 (232), 19-23.
- Bajtin, M. (1975). *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus.
- Butlen, M. (2005). Paradojas de la lectura escolar. *Revista de Educación*, núm. extraordinario, (139-15)
- Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Colomer, T. (2005). Andar entre libros. Lectura literaria en la escuela. México: FCE.
- Colomer, T. (2009). Entre la normalidad y el desinterés: los hábitos lectores de los adolescentes. En T. Colomer (Coord.), *Lecturas adolescentes* (págs. 19-58). Barcelona: GRAÓ.
- Détrez, Ch. (2004). Una encuesta longitudinal sobre las prácticas de lectura de los adolescentes. En Lahire,
- B. (Coord.) *Sociología de la lectura. Del consumo cultural a las formas de la experiencia literaria* (85- 105) Barcelona: Gedisa. Traducción: Hilda H. García
- Iser, W. (1987). *El acto de leer. Teoría del efecto estético*. Madrid: Taurus.
- Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu. Trad: Gloria Vitale
- Le Breton, D. (2012). *La edad solitaria. Adolescencia y sufrimiento*. (C. Pascal, Trad.) Santiago: LOM ediciones.
- McMillan, J., & Schumacher, S. (1993). *La investigación en educación: una introducción conceptual*. New York: Harper Collins.
- Mendoza Fillola, A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mendoza Fillola, A. (2002). Las funciones del profesor de literatura bases para la innovación. En *Aspectos didácticos de lengua y literatura*, 12 (págs. 109-140). Zaragoza: Publicaciones ICE. Universidad de Zaragoza.

- Mendoza Fillola, A. (2007). El proceso de lectura. Las estrategias. En P. Cerrillo, & S. Yubero, *La formación de mediadores para la promoción de la lectura* (págs. 205-230). Cuenca: CEPLI Universidad de Castilla-La Mancha.
- Moreiro, J. (2012). *De Harry Potter al Quijote. La lectura en la escuela secundaria*. Berriozar (Navarra): Cénlit Ediciones .
- Munita, F. (2014). *El mediador escolar de escritura literaria. Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas, sistemas de creencias y trayectorias personales de lectura*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.
- Petit, Q. (2012). Querido profesor. *El País Semanal*, 74-79.
- Ríos, P. C. (2000). La mediación del aprendizaje. *Cuaderno UCAB*, 1 Educación, 34-40.
- Vásquez, F. (2012). Navegar en el río con saber de marinero. *Actualidades Pedagógicas*, 85-98.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro: La etnografía en la investigación educativa*. Madrid: Paidós. (Trad. Marco Aurelio Galmarini)

¹ Ver, por ejemplo: Josefina Prado Aragonés (2004). Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI. Teresa Colomer (1996). La evolución de la enseñanza literaria. Aspectos didácticos de lengua y literatura, 8, 127-171