

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL  
ECUADOR**

**Facultad de Ciencias de la Educación**

Trabajo de Titulación previo la obtención del título de Magíster  
en Innovación en Educación

**Educación literaria para el fortalecimiento del hábito lector y gusto por la lectura  
literaria en adolescentes: propuesta de plan estratégico**

**Autor:** Ana Gabriela Sánchez Crespo

**Directora-Tutora:** Dra. Myriam Merchán Barros

Quito, 21 de diciembre de 2020

## PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR

### DECLARACIÓN y AUTORIZACIÓN

Yo, Sánchez Crespo Ana Gabriela, C.I 1713798039 autora del trabajo de graduación intitulado: “Educación literaria para el fortalecimiento del hábito lector y gusto por la lectura literaria en adolescentes: propuesta de plan estratégico”, previa a la obtención del grado académico de **MAGISTER EN INNOVACIÓN EDUCATIVA** en la Facultad de **Ciencias de la Educación**:

1.- Declaro tener pleno conocimiento de la obligación que tiene la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, de conformidad con el artículo 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior, de entregar a la SENESCYT en formato digital una copia del referido trabajo de graduación para que sea integrado al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador para su difusión pública respetando los derechos de autor.

2.- Autorizo a la Pontificia Universidad Católica del Ecuador a difundir a través de sitio web de la Biblioteca de la PUCE el referido trabajo de graduación, respetando las políticas de propiedad intelectual de Universidad.

Quito, 21 de diciembre de 2020



Gabriela Sánchez  
C.I 1713798039

Quito, 18 de diciembre de 2020

Mgstra.

*Diana Calderón Salmerón*

*Decana de la Facultad de Ciencias de la Educación*

Presente.

De mi consideración:

Tengo a bien comunicarle, en mi calidad de profesora tutora del trabajo final de la Lcda. Gabriela Sánchez, que la estudiante ha culminado su proceso de presentación del artículo final titulado "*Educación literaria para el fortalecimiento del hábito lector y gusto por la lectura literaria en adolescentes: propuesta de plan estratégico*"; se han asignado y enviado a la secretaría de la maestría las notas correspondientes y se han cumplido los requerimientos señalados.

Informo estos detalles para los fines correspondientes.

Cordialmente,

A handwritten signature in blue ink that reads "Myriam Merchán Barros" with a stylized flourish at the end.

*Myriam Merchán Barros*

*Profesora Principal de la FCLL*

PUCE

# Educación literaria para el fortalecimiento del hábito lector y gusto por la lectura literaria en adolescentes: propuesta de plan estratégico

*por* Gabriela Sánchez

---

**Fecha de entrega:** 30-oct-2020 05:23p.m. (UTC-0500)

**Identificador de la entrega:** 1431692389

**Nombre del archivo:** Gabriela\_Sa\_nchez.\_Arti\_culo\_final\_2.pdf (476.47K)

**Total de palabras:** 12704

**Total de caracteres:** 68372

# Educación literaria para el fortalecimiento del hábito lector y gusto por la lectura literaria en adolescentes: propuesta de plan estratégico

## INFORME DE ORIGINALIDAD

<b>1</b> %	<b>1</b> %	<b>0</b> %	<b>0</b> %
INDICE DE SIMILITUD	FUENTES DE INTERNET	PUBLICACIONES	TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

## FUENTES PRIMARIAS

<b>1</b>	<b>hdl.handle.net</b> Fuente de Internet	<b>1</b> %
<b>2</b>	<b>documents.mx</b> Fuente de Internet	<b>&lt;1</b> %
<b>3</b>	<b>www.slideshare.net</b> Fuente de Internet	<b>&lt;1</b> %
<b>4</b>	<b>pueblanoticias.com.mx</b> Fuente de Internet	<b>&lt;1</b> %
<b>5</b>	<b>Lilian Stefania Rivadeneira-Lucas, Karen Zambrano-Roldán. "El mercado virtual y el comportamiento de los compradores digitales", Revista Científica Arbitrada de Investigación en Comunicación, Marketing y Empresa REICOMUNICAR, 2019</b> Publicación	<b>&lt;1</b> %
<b>6</b>	<b>www.campuseducacion.com</b> Fuente de Internet	<b>&lt;1</b> %

7

María Elche Larrañaga, Santiago Yubero Jiménez. "La influencia del hábito lector en el empleo de internet: un estudio con jóvenes universitarios", Investigación Bibliotecológica: archivonomía, bibliotecología e información, 2019

Publicación

<1%

8

Diana Moro, María Cecilia Gaiser. "Teaching of Language and Literature. A (provisional) type of classes at the Secondary Level", Anuario (Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa), 2016

Publicación

<1%

Excluir citas

Activo

Excluir coincidencias

< 5 words

Excluir bibliografía

Activo

# Educación literaria para el fortalecimiento del hábito lector y gusto por la lectura literaria en adolescentes: propuesta de plan estratégico

---

INFORME DE GRADEMARK

---

NOTA FINAL

**/0**

COMENTARIOS GENERALES

**Instructor**

---

PÁGINA 1

---

PÁGINA 2

---

PÁGINA 3

---

PÁGINA 4

---

PÁGINA 5

---

PÁGINA 6

---

PÁGINA 7

---

PÁGINA 8

---

PÁGINA 9

---

PÁGINA 10

---

PÁGINA 11

---

PÁGINA 12

---

PÁGINA 13

---

PÁGINA 14

---

PÁGINA 15

---

PÁGINA 16

---

PÁGINA 17

---

PÁGINA 18

---

PÁGINA 19

---

PÁGINA 20

---

PÁGINA 21

---

PÁGINA 22

---

PÁGINA 23

---

PÁGINA 24

---

PÁGINA 25

---

PÁGINA 26

---

PÁGINA 27

---

PÁGINA 28

---

PÁGINA 29

---

PÁGINA 30

---

PÁGINA 31

---

PÁGINA 32

---

PÁGINA 33

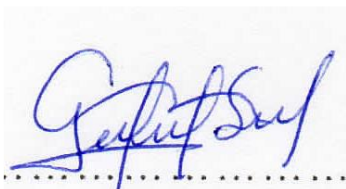
---

## DECLARACIÓN DE AUTENTICIDAD Y RESPONSABILIDAD

Yo, Ana Gabriela Sánchez Crespo, titular de la Cédula de Identidad N.º 1713798039, declaro que los resultados obtenidos en la investigación, como requisito previo para la obtención del Grado Académico de Magister en Innovación en Educación son absolutamente originales, auténticos y personales.

En tal virtud, declaro que el contenido, las conclusiones y los efectos legales y académicos, que se desprenden del trabajo de investigación, y luego de la redacción de este documento, son y serán de mi sola y exclusiva responsabilidad legal y académica.

En la ciudad de Quito, a los 21 días del mes de diciembre de 2020.



Ana Gabriela Sánchez

## **Educación literaria para el fortalecimiento del hábito lector y gusto por la lectura literaria en adolescentes: propuesta de plan estratégico**

### **Literary education for the strengthening of the reading habit and liking for reading in teenagers: proposal of a strategic plan**

#### **Resumen**

El presente artículo tiene como objetivo identificar los pensamientos y prácticas de los docentes de Lengua y Literatura en relación a la Educación Literaria y su efecto en los hábitos lectores y gusto por la lectura literaria en los adolescentes del Bachillerato General Unificado de una institución educativa fiscal. Para ello se utilizó el método del trazado del proceso causal (*process tracing*). El método aplicado permitió identificar los aspectos contextuales e internos del sistema que inciden en el problema. Para la recolección de datos se realizó un análisis documental de las planificaciones y evaluaciones que los docentes elaboraron durante el primer quimestre del año lectivo 2019-2020, se aplicó una entrevista a los docentes y una encuesta a los estudiantes. Los resultados permitieron corroborar que en la institución educativa elegida para esta investigación predomina una enseñanza de la historia de la literatura y de las estructuras formales de los textos cuyo efecto es que los estudiantes tienen un débil hábito lector. A partir de los resultados obtenidos se presenta una propuesta de mejora a través de un plan estratégico encaminado a promocionar una verdadera educación literaria que permita fortalecer el hábito lector de los adolescentes.

#### **Abstract**

This article has the objective of identifying the thoughts and practices of Language and Literature teachers in relation with literary education and its effects on the reading habits and the taste for literature reading on teenagers from the Unified General Baccalaureate of a public school. For this, the process tracing method has been used. The method applied allowed to identify the contextual and internal aspects of the system that affect the issue. For the data collection, a documental analysis of the teachers planification and evaluations from the first semester of the elective year of 2019-2020 has been done. For the data collection it has also been applied an interview to teachers and a poll to students. The results allowed to confirm that the institution elected for the investigation has a predominant teaching on history of literature and formal structures of texts, which, led to an effect of a weak reading habit on students. From the results obtained, a proposal for improvement has been presented through a strategic plan aimed to promote a real literature education.

**Palabras clave:** educación, literatura, hábito de lectura, planificación estratégica, trazo proceso causal

**Key words:** literature education, reading habit, reading promotion, strategic planning, process tracing

## Introducción

El desarrollo del hábito lector constituye una preocupación en la sociedad. Esto se debe a que las habilidades de lectura logran que las personas se mantengan competitivas en el sistema globalizado (Flores, 2016, pp. 130-133) debido a que favorecen el desarrollo de pensamiento crítico, habilidades sociales y de escritura; y facilitan la adquisición de conocimiento (Gil-Flores, 2011, p. 118). En la formación del hábito lector, la lectura literaria cumple un rol fundamental porque contribuye a la comprensión del mundo en su diversidad cultural, histórica y social; posibilita la creación de asociaciones e interpretaciones críticas sobre las distintas realidades (Gobierno Nacional del Ecuador, 2017), además se considera una herramienta que favorece el aprendizaje a lo largo de toda la vida (Ballester & Ibarra, 2015, p. 163).

Sin duda, el desarrollo del hábito lector requiere que las personas consideren la lectura literaria como un placer por sí misma; sin embargo, la iniciativa lectora por placer es mínima en Latinoamérica en relación con países de Europa; por ejemplo en México se leen 2,5 libros al año, mientras que en España se leen 7 y en Alemania, 12 (Flores, 2016, pp. 132-133). En el Ecuador, según datos del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC) obtenidos en el censo aplicado en el 2012, ningún grupo etario lee por placer. Si bien se muestra en los datos que el 73% de los ecuatorianos lee, lo hacen por obligación en actividades académicas o laborales y por lo general no son textos literarios (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, 2012). Se debe considerar que la información proporcionada por el INEC es limitada, así lo indica el mismo Plan Nacional para la Promoción del Libro y la Lectura( PNPLL), debido a que la población encuestada no es suficiente y no incluye a todos los grupos etarios (Gobierno Nacional del Ecuador, 2017). Los estudios realizados por el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA) en los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) demuestran que la lectura por placer permite un mejor desempeño en la competencia lectora de todo tipo de textos: “En promedio, los alumnos que leen diariamente por placer tienen una puntuación superior a un año y medio de escolarización a los que no lo hacen” (PISA, 2011, p. 2). En Ecuador, los resultados PISA muestran que los estudiantes adquieren una competencia lectora menor a la de los países que conforman la OCDE (PISA, 2018).

En este contexto, en el Ecuador, surge la necesidad de plantear estrategias que logren formar el gusto por la lectura literaria de los adolescentes y así incrementar el hábito de la lectura por placer. El Currículo Nacional constituye un instrumento a través del cual se pretende promover el hábito lector en la educación obligatoria. En la asignatura de Lengua y Literatura, la lectura es considerada como elemento fundamental para lograr el desarrollo de las capacidades cognitivas, reflexivas y críticas de los estudiantes. Alcanzar estas competencias requiere formar jóvenes con hábito y gusto por la lectura literaria, siendo este, uno de los objetivos fundamentales de esta asignatura (Ministerio de Educación, 2019, p. 56).

En el Bachillerato General Unificado (BGU) de una institución educativa fiscal en Quito D.M. seleccionada para realizar esta investigación, se presume una limitada formación de jóvenes en relación a la Literatura, un débil hábito lector y reducido gusto por la lectura literaria. Los docentes de Lengua y Literatura del BGU esperan que los jóvenes cuenten con un hábito lector consolidado y especialmente que gusten de la lectura literaria. Con pesar, se evidencia que muy pocos estudiantes se entusiasman y se comprometen con la lectura de una obra literaria, la mayoría lo hace por cumplir con las tareas escolares obligatorias, antes que por el placer que le proporciona la lectura.

Es conocido que los entornos literarios proporcionados por la familia son muy relevantes en la formación del hábito lector; sin embargo, en nuestra sociedad esto es poco frecuente. Por lo tanto, considero que la responsabilidad de las instituciones educativas es brindarles aquello que el hogar no lo ha hecho. Pero, al intentar cumplir con esa tarea, surgen un sinnúmero de problemas. El primero es la aplicación de un currículo que no siempre es favorable para fortalecer este hábito lector, ya que la literatura es parte de esta asignatura denominada Lengua y Literatura, en donde la Literatura abarca un espacio pequeño en el programa dentro de otros temas que junto con la carga horaria no permiten dedicarle el tiempo necesario a la lectura. Además, surgen las siguientes preguntas ¿la comprensión que tienen los docentes de Lengua y Literatura del BGU acerca de la *educación literaria* incide en el fortalecimiento del hábito lector y gusto por la lectura literaria en los estudiantes?, ¿conocen los docentes las estrategias necesarias para fomentar el gusto por la lectura literaria? y ¿se preocupan y aplican estrategias para fomentar el gusto por la lectura literaria? Estudios realizados en otros países demuestran que los docentes dan prioridad a aspectos

como la adquisición de información sobre literatura, las corrientes literarias, géneros o elementos formales del texto que inciden de manera negativa en la formación de lectores (Chavaría, 1995; Franco, 2012; del C. Rojas, 2006). En el Ecuador no existen investigaciones relacionadas a la práctica docente en relación a la consecución del objetivo planteado en el currículo que es la formación de jóvenes con interés en la lectura literaria. Por lo tanto, el objetivo de esta investigación es identificar la comprensión y prácticas docentes con respecto a la educación literaria y la incidencia en el fortalecimiento del hábito lector y gusto por la lectura literaria en los adolescentes de una institución educativa fiscal en el sur de Quito. También se consideró la identificación de otros factores asociados que limitan el proceso de educación literaria con el fin de proponer estrategias para fortalecer el hábito lector y el gusto por la lectura literaria en los jóvenes de BGU de esta institución y que sirva como referente para otros docentes e instituciones educativas.

## **Fundamentos teóricos**

### **Educación literaria**

La educación obligatoria, en el ejercicio de la enseñanza de la literatura, traslada a las aulas algunos principios de las teorías literarias contemporáneas. Guerrero y Caro (2015) agrupan estas teorías en tres paradigmas teórico-literarios: teorías poéticas del autor, teorías poéticas del mensaje y teorías poéticas del lector.

Los estudios literarios centrados en el autor derivaron en una enseñanza de la historia literaria, que según varios autores ha desencadenado en una limitada formación de los lectores, debido a que el historicismo busca englobar los movimientos artísticos, obras y escritores en orden cronológico. Desde este enfoque, los estudiantes se acercan a un conocimiento enciclopédico y se alejan del estudio crítico e incluso de la lectura misma, se desencadena una simple memorización de nombres para ubicarlos de manera precisa en el tiempo y la lectura literaria se vuelve prescindible (Cerrillo, P., 2007, p. 12; Guerrero, P. & Caro, M. T., 2015, p. 264; Mendoza, 2004, p. 2). La estilística también trajo como consecuencia que la enseñanza de la literatura esté desligada de la interpretación lectora libre; unida al historicismo, la estilística produjo que la enseñanza de la literatura se centrara en el estudio de los rasgos de estilo de las obras (Guerrero & Caro, 2015, p. 265).

Lo mismo ocurre con los estudios centrados en el mensaje: Formalismo y Estructuralismo pusieron énfasis, en la enseñanza de la literatura, en la caracterización específica del lenguaje literario y los análisis de las estructuras de los textos. Mendoza señala que la didáctica de la literatura, a partir de la exclusividad de estos enfoques, resultó para los estudiantes poco significativa y difícil de comprender (Mendoza, 2004); y según Caro y Guerrero descuidaron también los procesos de recepción (Guerrero, P. & Caro, M. T., 2015, p. 266), a lo que Dueñas añade que se simplificaron en exceso las pautas del análisis o se presentaron desde una óptica demasiado rígida (Dueñas, J. 2012, p. 137); esto produjo como resultado que el proceso del análisis y comentario de texto se convirtiera en algo ajeno y de escasa motivación para los estudiantes de educación obligatoria, además de continuar posicionando al docente como el poseedor de la información (Colomer, 2010, p. 24).

El tercer enfoque surge de las perspectivas teóricas literarias centradas en el lector. El término de *educación literaria* nace a partir de la Semiótica, la Pragmática, la Estética de la recepción y otras<sup>1</sup>; surge ante la necesidad de asumir la didáctica de la literatura con un objetivo y prácticas distintas al de los paradigmas mencionados anteriormente (Colomer, 1991 p. 21) cuyo fin es la formación de una competencia literaria que otorgue al lector las habilidades necesarias para que logre un diálogo fluido con el texto en medio de una relación idealmente placentera (Moron & Martínez, 2014, p. 41). Esta idea de reivindicar el placer que genera la lectura de la obra literaria surge con Hans Robert Jauss cuando critica la oposición entre trabajo y disfrute; para este autor, separar la recepción placentera de la reflexión teórica es un argumento de mala conciencia, debido a que la actitud de goce que el arte desencadena es la “experiencia estética primordial” que no puede ser excluida de la reflexión teórica. Tratar de educar al sujeto en contra de su inclinación al placer estético y transformar su empatía e identificación en una actitud exclusivamente reflexiva y crítica equivale a ir en contra de la experiencia estética primaria (Jauss, 1972, pp. 31-37).

La enseñanza de la literatura desde los enfoques centrados en el autor o el mensaje descuidaron el goce literario porque se consideraba que el gozar se opone al conocer y actuar. El goce de la literatura se opone a la propuesta de “*educación de la literatura*” en la

---

<sup>1</sup> Según Guerrero y Caro la educación literaria recibió aportes también de la Sociología de la literatura, Semiótica de la cultura, Poética del imaginario, Semiótica de la intertextualidad, Deconstrucción (Guerrero, P. & Caro, M. T., 2015, pp. 267-270).

cual no necesariamente se promueve una lectura placentera de la obra literaria, sino que se encuentra relacionada exclusivamente al trabajo de estudio de la obra desligado del placer de la lectura. Según algunos estudios, al utilizar los textos con el único fin de conocer los géneros, corrientes y los principales representantes de la historia de la literatura no produce mayor interés en la lectura (Colomer, 1991; Zarzo, 2017, p. 250). Sin embargo, los docentes no logran hacer esta desvinculación y a pesar de estar constantemente preocupados por fomentar el gusto por la lectura literaria, su mayor preocupación es llevar el trabajo al aula y hacer que los estudiantes hagan algo con la obra que han leído, porque la mayoría de los docentes no concibe la idea de leer para gozar de la lectura. El anhelo de superar esta inadecuada inclinación hacia el trabajo en el aula alrededor de la literatura ha llevado a desarrollar una teoría de la *Educación Literaria* con aportes de diferentes autores que la definen de diversas maneras:

Mendoza define la *educación literaria* como “educación *en y para* la lectura literaria” que prepara al individuo para participar con efectividad en el proceso de recepción e interpretación del discurso literario (Mendoza, 2004). Por otro lado, Teresa Colomer afirma que la *educación literaria* consiste en la “adquisición de una competencia lectora específica que requiere del reconocimiento de una determinada conformación lingüística y del conocimiento de las convenciones que regulan la relación entre el lector y este tipo de texto en el acto concreto de su lectura” (Colomer, 1991, p. 22). Esther Zarzo añade a estas definiciones que la *educación literaria* desarrolla la competencia literaria como hábito placentero de lectura (Zarzo, 2017). Adicionalmente, Guerrero, P. y Caro, M. señalan que permite la maduración de capacidades cognitivas para formar un conocimiento intercultural que fortalecerá el aprendizaje para toda la vida (Guerrero & Caro, 2015).

Esta concepción de la *educación literaria* en las aulas secundarias no implica eliminar los otros enfoques; al contrario, se constituyen en elementos que acompañan la formación del lector literario. La historia de la literatura es el elemento que permitirá comprender las circunstancias históricas de creación y recepción del texto literario y facilitará su apreciación global (Dueñas, 2013, p. 140); de igual manera, el formalismo y el estructuralismo pueden convertirse en elementos que permitan fortalecer la competencia literaria de los estudiantes. Sin embargo, el aspecto sustancial en la *educación literaria* es el fomento del gusto por la

lectura, en primer lugar, propiciando el placer por la lectura literaria y la participación activa de los lectores. Esta perspectiva ha dado espacio a nuevas propuestas como el “*contagio literario*” que promueve la idea de que la función primordial del profesor consiste en la provocación para despertar el entusiasmo y permite al lector que viva y disfrute la literatura (Altamirano, 2013, p. 134). Únicamente cuando se haya conseguido que los estudiantes lean con deleite los textos literarios, entonces se puede pasar a un estudio más detallado de análisis y comentario. Penac, citado en Altamirano, recomienda no invertir ese orden (Altamirano, F., 2013, p. 136). Según Caro y Guerrero, ese gozo proviene del reconocimiento de saberes previos y del descubrimiento de saberes nuevos, también afirman que sólo quien lee complacido acaba su trayecto en la interpretación y en la necesidad de escribir (Guerrero, P. & Caro, M. T., 2015, p. 280).

### **Hábito lector y competencia literaria**

Según el diccionario de la Real Academia de la Lengua, un hábito es “un modo especial de proceder o conducirse, adquirido por repetición de actos iguales o semejantes” (RAE); ha de entenderse, por lo tanto, que el hábito lector implica la repetición de la lectura. Larrañaga y Yubero afirman que el hábito lector pasa a formar parte del estilo de vida del sujeto, de esa forma la lectura se convierte en una praxis intencional del sujeto porque supone algún tipo de satisfacción (Larrañaga Rubio & Yubero Jiménez, 2005).

Por otro lado, la competencia literaria se entiende como la capacidad de saber leer literatura, gozar de ella y valorar los textos literarios (Cerrillo, P., 2007; Colomer, Teresa, 1991, p. 23). La capacidad de leer literatura involucra un comportamiento lector que le permita la construcción del sentido del texto en el que intervienen actividades psicomotrices y de razonamiento; que, al combinarse con un comportamiento lingüístico adecuado, permite la comprensión del lenguaje escrito. La construcción del sentido del texto requiere el desarrollo de la habilidad para que el estudiante logre una representación coherente con el texto leído; depende también de la posibilidad de relacionar el mensaje con el esquema conceptual del lector. El comportamiento lingüístico implica el desarrollo de la capacidad para caracterizar y situar el texto entre las variables lingüísticas, saber diferenciar las características del texto literario de otros textos y sus propias formas de organización (Colomer, Teresa, 1991).

El saber leer literatura involucra también dimensiones afectivas, cognitivas y pragmáticas. La dimensión afectiva implica el reconocimiento de esta actividad como algo placentero que forma parte de la vida, que se diferencia de una concepción relacionada al ejercicio escolar, es decir una lectura libre de evaluaciones, recriminaciones, controles (Mata, citado en Dueñas). Según Altamirano, el docente es el responsable de crear esas experiencias positivas al interpretar, interactuar y dramatizar el texto ante el estudiante, mostrando su propia pasión por la lectura. En la dimensión cognitiva es necesario el conocimiento conceptual suficiente para comprender el texto (Colomer, Teresa, 1991, pp. 27-28) y la acumulación de experiencias que poco a poco van formando esa competencia (Cerrillo, P., 2007, p. 24). Las experiencias lectoras que posibilitan el desarrollo de una competencia literaria facilitan el disfrutar de la obra, lo que permitirá a su vez el desarrollo del hábito lector.

### **Estrategias metodológicas para la *educación literaria* en el BGU**

En la adolescencia se vive una transformación importante en los aspectos físico, social y psicológico. En esta etapa de cambios, el adolescente se aleja de la literatura; según Blázquez, el adolescente considera que la literatura no estimula su imaginación y afirma que el colegio proporciona un espacio que permite este distanciamiento (Blázquez, 2017, p. 75). Por esta razón, muchos educadores se ven ampliamente interesados en la búsqueda de estrategias metodológicas que fomenten el gusto por la lectura literaria para así desarrollar y fortalecer el hábito lector en esta etapa de la vida.

En el enfoque tradicional de enseñanza de la literatura en los niveles de Educación General Básica y BGU, los textos literarios fueron utilizados para tratar contenidos semánticos, gramaticales o de producción escrita, evaluar la comprensión del texto de forma literal, lo que no requiere de una comprensión global del texto (Colomer, Teresa, 1991, pp. 22-23). Por el contrario, la *educación literaria* supone la presencia de obras completas, pues el desarrollo de la competencia literaria es imposible de alcanzar en lectura de fragmentos aislados. Además, Colomer recomienda la lectura individual y colectiva no sujeta a actividades bajo reglas que provoquen tensión a los estudiantes (Colomer, Teresa, 1991, p. 24).

Pero la presencia de obras completas en el aula no garantiza que el estudiante guste de la lectura, ni siquiera garantiza despertar un mínimo interés. En ocasiones están más dispuestos

a leer un fragmento porque saben que esa actividad durará unos minutos, que la lectura de una obra completa les despierta un cierto grado de fastidio y la sola mirada de la extensión de la lectura los desmotiva. Por tanto, se hace necesario realizar actividades de motivación a la lectura literaria (Guerrero, & Caro, 2015, p. 266; Mata), que permitan al estudiante reconocer el atractivo de la obra literaria (Cerrillo, P., 2007, p. 19). Para lograr motivar al estudiante, Altamirano propone presentar el libro, contar al estudiante lo que le ha gustado al profesor, informarle sobre las bondades y las emociones que le permitió vivir, “invitar al lector a disfrutar con lo que uno ha gozado” (Altamirano Flores, F., 2016, p. 163). Pennac sugiere que el profesor debe entregar la lectura como un regalo, sin pedir nada a cambio, no encargar el más mínimo trabajo, esperar que la lectura que el docente ofrece al estudiante despierte ese gusto por leer, sin imposiciones (Pennac, 2001). Gabriel García Márquez critica la postura de los docentes de Literatura que evalúan e imponen el análisis de la obra literaria porque estas actitudes solo sirven para asustar a los estudiantes; la función del docente de literatura, según este autor, es el de guía de las buenas lecturas que motiven a su lectura (García Márquez, 2015); por tanto, estos autores comparten la idea de que las obras no fueron escritas para comentarlas, sino para leerlas.

En las ocasiones en las que ya se ha logrado despertar el interés, el docente puede percatarse de que, transcurrida la lectura de las primeras páginas, el estudiante ya no desea continuar. Su motivación ha desaparecido en unos minutos. Este es un fenómeno que ocurre por varias razones. La primera es que no logra entender lo que el texto le comunica, por ello es importante la selección de un corpus de obras literarias que permita un recorrido en la educación literaria; se recomienda elegir textos que puedan ser comprendidos por los adolescentes, relacionados con su propia vida, con sus intereses y preocupaciones (San Juan citado en Dueñas, 2013). Respecto a la dificultad de comprensión, Lomas afirma que no tiene sentido enfrentar a los estudiantes que inician el desarrollo de una competencia lectora a textos que contienen una especial dificultad, por lo que se debe diseñar una secuencia de aprendizajes en torno a los textos literarios que tome en cuenta la dificultad de comprensión (Lomas, 2002). Jover propone que la selección de obras debe contar con la participación de los estudiantes, el docente construye lo que ella denomina *constelaciones literarias*; estas consisten en la agrupación de obras con relación a un mismo tema; por ejemplo, amores

difíciles, que será una colección de textos clásicos y contemporáneos, de diferentes géneros y regiones con una complejidad que se incrementará progresivamente (Jover, G., 2009, p. 11).

Previo a la lectura también es indispensable considerar la creación de enlaces necesarios entre el lector y el texto, contextualizar literaria y culturalmente el texto. Colomer propone la selección de conocimientos realmente necesarios y convenientes para el desarrollo de la competencia literaria y no el aumento de información. Señala, además, que es necesario dividir estos conocimientos en implícitos y explícitos. (Colomer, Teresa, 1991, pp. 27-29). Según Altamirano:

El profesor, según su conocimiento enciclopédico del contexto, puede presentar una serie de informaciones vinculadas con la obra o con el autor. De tal modo, según sea la situación comunicativa, puede presentar a los estudiantes artículos, relatos cortos, titulares de noticias, anécdotas o experiencias relacionadas con el contenido del texto; elementos históricos, sociales, políticos o personales que aparezcan en el texto; una pequeña biografía del autor, la motivación que condujo al autor a crear la obra y las opiniones de los lectores; fotos, dibujos, cuadros y películas relacionados con el tema del texto. (2016, p.163)

Pero recalca que esta información deberá tener un carácter atractivo que motive y despierte el anhelo de empezar la lectura. Desde mi punto de vista, esta es la mayor dificultad que tiene el docente, ya que muchas veces se enfrenta a la tarea de llevar al aula la lectura de una obra que el programa educativo, la institución o el plan lector le imponen, aunque no sea de su agrado o que él mismo no la conoce lo suficiente. Además, como se ha mencionado anteriormente, el docente está más preocupado por “trabajar” la obra; por lo tanto, descuida esta motivación inicial.

Durante la lectura no se debe abandonar al adolescente, es preciso un acompañamiento permanente a través de la conversación por medio de la cual puede manifestar las interpretaciones que hacen del texto. Al respecto, Cerrillo afirma que es necesario aceptar las diferentes interpretaciones que los estudiantes realizan (Cerrillo, P., 2007, p. 19), a lo que Colomer añade que se debe propiciar el debate sobre esas interpretaciones para confirmar que sean coherentes y adecuadas con lo expresado en el texto (Colomer, Teresa, 1991). Sin

embargo, este acompañamiento deriva, la mayoría de las veces, en un control de lectura escrito con preguntas poco motivadoras para el estudiante.

La lectura debe estar acompañada de la escritura creativa. Es aquí donde termina el proceso de formación de la competencia literaria motivando a los jóvenes a escribir de aquello que han disfrutado, hablado y debatido. Lomas afirma que la escritura libre de la poesía es un elemento importante para la formación literaria. Pero también, es momento de comentar de manera escrita el texto, no como un resumen, sino que se debe permitir el comentario libre, dejar que el estudiante hable de lo que le ha impactado, lo que ha pensado, las ideas que han surgido durante la lectura. De igual manera que con la lectura, la escritura pocas veces es un acto placentero en el aula, el docente se preocupa por la realización de un trabajo bien escrito, en el que se apliquen las normas y las estructuras; esto propicia que el estudiante olvide que es ésta también una tarea para disfrutar. Así como la lectura literaria no debe considerarse un espacio para enseñar ortografía y vocabulario, la escritura literaria tampoco es un espacio para evaluar estos aspectos de forma exclusiva; el docente debería corregir esos aspectos, pero en primer lugar debe valorar el esfuerzo creativo y la capacidad de disfrutar al escribir poesía.

### **La literatura en el currículo nacional del Ecuador**

El currículo de Lengua y Literatura está dividido en 5 bloques, el estudio de la Literatura corresponde al quinto bloque. Se han considerado dos dimensiones en este bloque: literatura en contexto y escritura creativa. La literatura en contexto se refiere a la lectura de textos literarios y busca que los estudiantes se conviertan en “lectores activos, con destrezas lectoras y gusto por la lectura, capaces de comprender y disfrutar textos literarios en relación con los referentes simbólicos y lúdicos de las palabras” (Ministerio de Educación, 2019, p. 55). El estudio de los elementos formales y estructurales de los textos literarios, no se consideran necesarios en los niveles Preparatoria, Elemental y Medio, estos elementos serán introducidos en la Educación Básica Superior; sin embargo, el currículo señala que no se deberá descuidar la formación de la sensibilidad estética, la imaginación, el análisis simbólico y las destrezas lingüísticas, consideradas en el currículo importantes para todos los niveles.

A partir del enfoque y los objetivos planteados para los niveles de la Educación General Básica, se espera que en BGU se realice un estudio especializado de la literatura; según el currículo, los estudiantes serán capaces de disfrutar los textos, además de examinarlos y valorarlos en función de la estructura y recursos de cada género. A pesar de ello se recuerda que el objetivo más importante es el de continuar con la formación de lectores con hábitos y gusto por la lectura, con destrezas para comprender y producir sentidos a partir de los textos literarios leídos.

Hasta aquí se puede evidenciar que el currículo nacional apuesta por fomentar el gusto por la lectura literaria en todos los niveles. Sin embargo, al analizar las destrezas planteadas para esta dimensión en el BGU, se evidencia que la lectura se reduce a los grandes hitos de la tradición literaria, esta exclusividad de textos permite ver la inclinación hacia una educación centrada en el autor; además, en la primera parte de la destreza se propone que el estudiante logre ubicar cronológicamente los textos más representativos de esta tradición literaria nacional y mundial. Este enfoque es el que parece llevar el curso del currículo hacia una educación historicista. Sin embargo, es necesario considerar que las destrezas no se limitan a la ubicación cronológica, también espera que los estudiantes reflexionen de manera crítica sobre los aportes a la cultura de estos grandes hitos literarios. Los dos elementos de la destreza requieren una lectura crítica y completa de las obras y contribuirán a la formación del hábito lector y la lectura literaria.

El currículo también establece algunos criterios de selección de textos. El primer criterio es considerar que sean las obras más representativas de la época greco-romana y textos latinoamericanos y ecuatorianos del siglo XIX y XX, dejando fuera textos de las dos últimas décadas. Otro criterio es la extensión, se recomienda que sean obras cortas para que los estudiantes lean las obras completas. Para la selección también se propone que se considere la periodicidad cronológica, la representatividad cultural y geográfica; y la diversidad de géneros.

El proceso de educación literaria que propone el currículo termina con la segunda dimensión que es la escritura creativa que pretende la escritura libre y creativa, que permitan al estudiante plasmar su experiencia personal en la recreación de los textos leídos. Para este proceso se considera el estudio de los recursos y estructuras literarias.

Se puede apreciar que el currículo Nacional direcciona su enfoque y objetivos hacia una educación literaria; sin embargo, algunos aspectos pueden llevar al docente por un camino equivocado, como es el hecho de considerar que los estudiantes de BGU están listos para pasar a un estudio especializado de la literatura; la limitación de los textos a los grandes hitos de la historia literaria, y la ubicación cronológica de estas obras en el tiempo pueden repercutir en que los docentes se inclinen por un enfoque historicista y que en lugar de fomentar la escritura creativa se orienten al estudio exclusivo de las estructuras formales de los textos literarios.

### **Metodología**

Esta investigación se desarrolló desde el enfoque cualitativo que se aplica en los casos en los que los datos corresponden a palabras y no pueden ser cuantificados o tratados en forma estadística (MacMillan & Schumacher, 2005; Strauss & Corbin, 2012).

Para el diseño de la investigación propuesta se utilizó el método del trazado del proceso causal (*process tracing*). El *process tracing* es una herramienta de análisis cualitativo, consiste en la observación de una serie de pasos intermedios que permiten realizar una inferencia en relación a la hipótesis que se ha planteado en una investigación. En el *process tracing* se considera que los fenómenos están constituidos por una secuencia de eventos, las posibles causas constituyentes que producen un efecto en donde existen una multiplicidad de elementos implicados que requieren ser considerados para lograr una explicación del fenómeno en estudio (Aguirre, L., 2017). Un aporte importante de este método es la forma en cómo permite profundizar la relación entre la variable independiente y sus resultados, esto se logra gracias a la identificación de evidencia que ayuda a comprender la forma en la que las variables se conectan, considerando los contextos y las entidades involucradas en el proceso inmerso en un sistema social, lo que se denomina mecanismo causal (Beach, & Pedersen, 2013).

Aguirre, basado en Beach y Pedersen, plantea una serie de pasos para hallar el mecanismo causal presente en la hipótesis del estudio de caso y las evidencias que permiten comprobar el mismo. En la presente investigación se seguirán estos pasos, partiendo de la hipótesis de que *la comprensión que tienen los docentes acerca de la educación literaria los lleva a*

*priorizar exclusivamente la enseñanza de la historia de la literatura y el reconocimiento de los elementos formales del texto, lo que provoca un limitado gusto por la lectura literaria y repercute en un débil hábito lector.*

Para la recolección de datos se consideró a 4 docentes de Lengua y Literatura que imparten clases en 20 de 30 cursos que tienen a su cargo el mayor número de estudiantes, al tener la mayor carga horaria. A estos docentes se les aplicó una entrevista con el fin de conocer su pensamiento y conocimientos acerca de educación literaria en el marco del currículo nacional. Además, se recogió información de planificaciones y evaluaciones elaboradas por los docentes entrevistados.

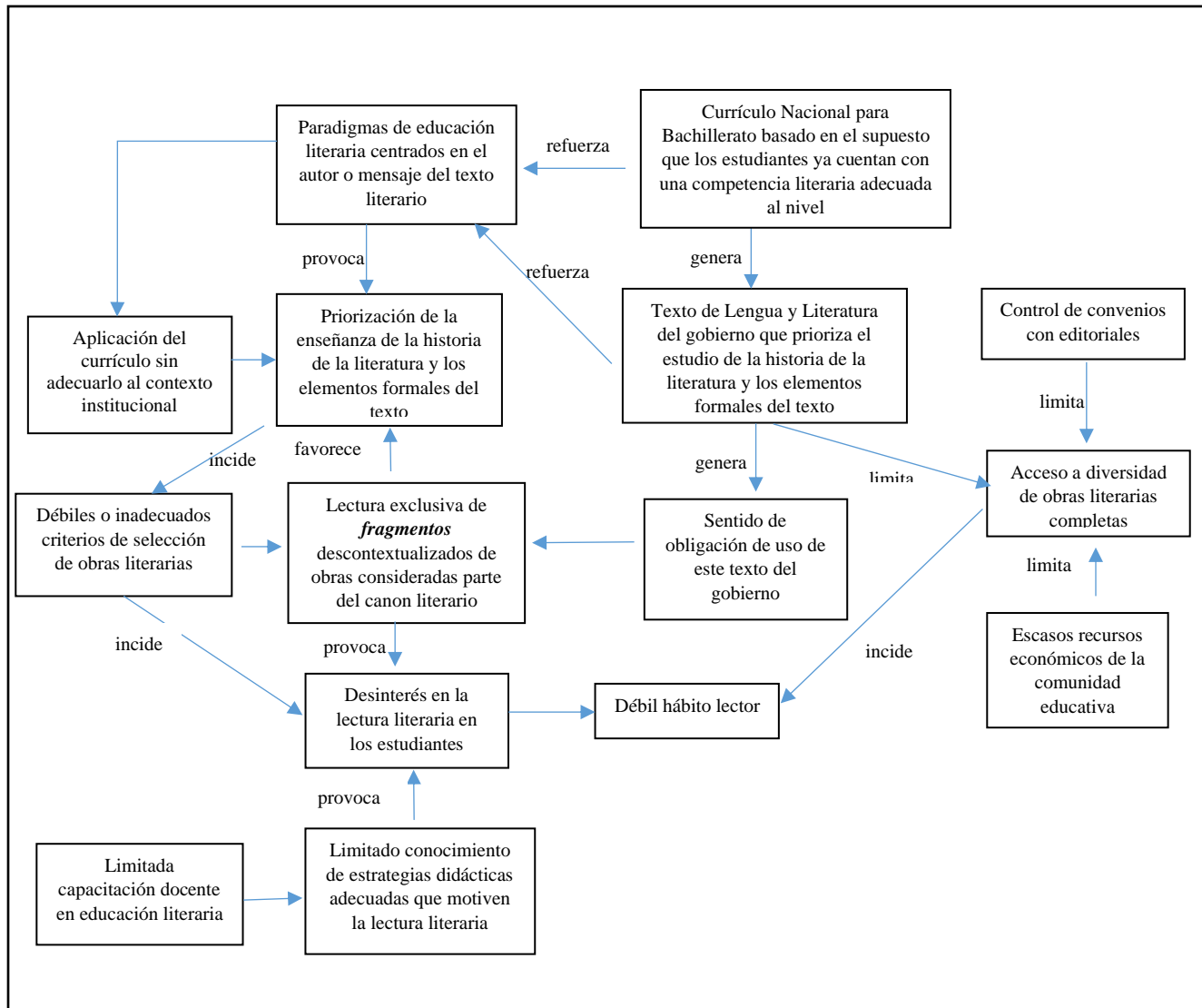
También se aplicó una encuesta a 306 estudiantes, de un total de 1211. La muestra seleccionada proporciona un nivel de confianza del 95% y fue calculada utilizando la aplicación SurveyMonkey. La edad de los encuestados está entre los 15 y 20 años: 255 están en el rango de los 15 a 17, y 57 tienen entre 18 a 20 años. La encuesta se aplicó en la semana del 8 al 13 de mayo del 2020 a través de la aplicación Google Formularios debido a la emergencia sanitaria a causa del Covid -19.

## **Resultados**

A partir de la hipótesis planteada, se procedió a identificar todos los elementos que intervienen en el proceso y establecer las relaciones entre ellos (Gráfico 1). El primer elemento identificado es la presencia de un paradigma de educación literaria centrado en el autor y el mensaje; sin embargo, este paradigma no se hace presente por sí mismo, supone la presencia de otros elementos que inducen su aparición, cuyo principal elemento es el Currículo Nacional para Bachillerato que asume la idea de que en los niveles de educación básica obligatoria ya se ha contribuido a formar un gusto por la lectura literaria y un hábito lector que permitirá pasar a un estudio más especializado de la literatura en el Bachillerato. A partir de este supuesto y del currículo establecido se genera un texto de Lengua y Literatura oficial para la educación pública que prioriza la historia de la literatura y las estructuras formales del texto. Estos tres elementos desencadenan en otras acciones como el uso exclusivo de este texto para el estudio de la literatura, la lectura exclusiva de fragmentos incluidos en este texto, elementos que -unidos a la débil capacitación docente

y las limitaciones del contexto para solicitar obras literarias completas a la población estudiantil- produce como efecto que los jóvenes tengan un débil interés por la lectura literaria y por lo tanto un débil hábito lector.

**Gráfico 1. Elementos del proceso causal y su relación**

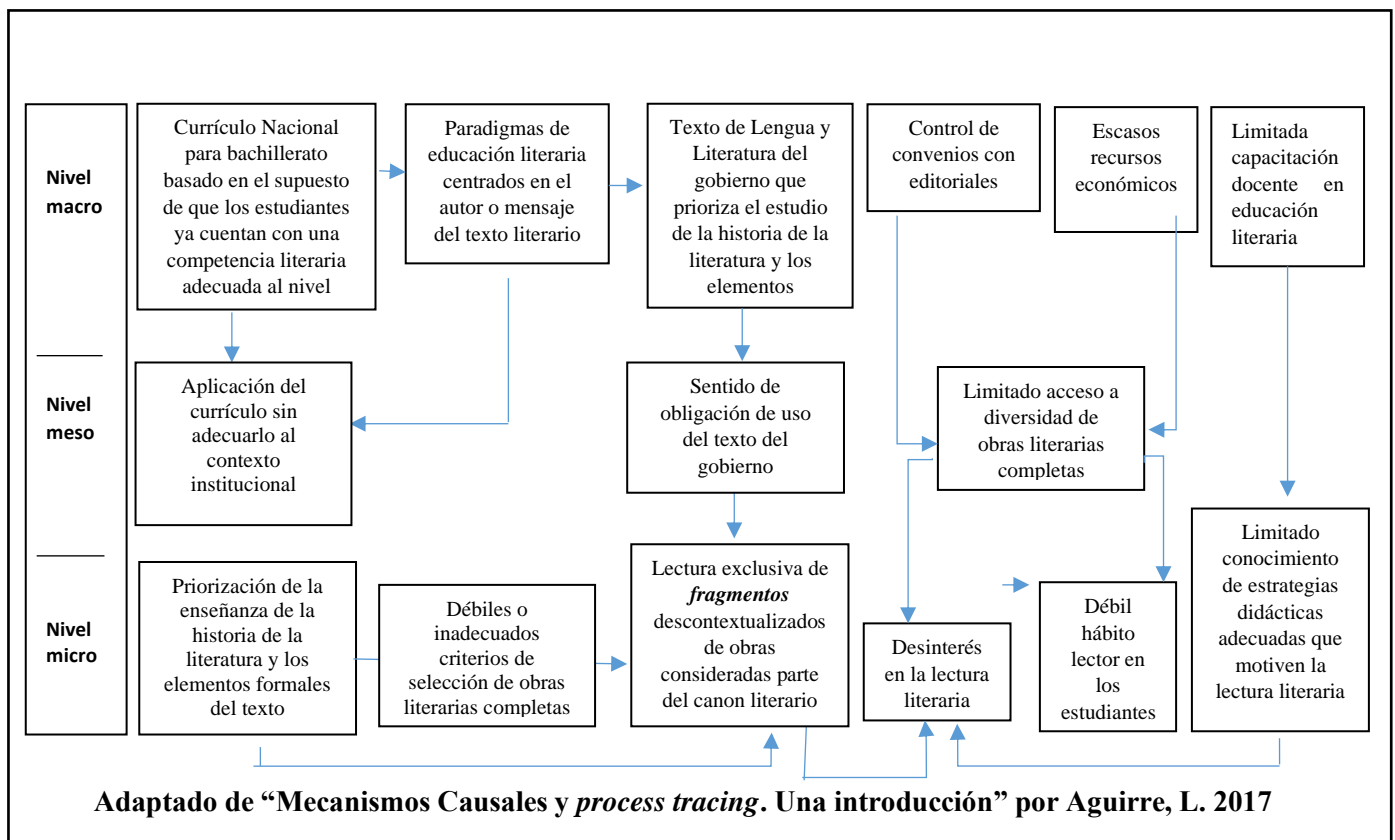


Adaptado de “Mecanismos Causales y *process tracing*. Una introducción” por Aguirre, L. 2017

Al organizar estos elementos en los niveles macro, meso y micro se logró identificar cuáles pertenecen a los mecanismos internos del sistema y cuáles pertenecen a los contextos que activan los mecanismos causales (Aguirre, L., 2017). En el gráfico 2 se observa que el nivel

macro es el contexto en que el sistema se encuentra inmerso, el nivel meso hace referencia a las relaciones y asociaciones a nivel interno y en el nivel micro se observan las decisiones que toman los individuos con el fin de maximizar su utilidad basada en la información que disponen (Aguirre, L., 2017).

**Gráfico 2. Organización de los elementos del sistema en los niveles macro, meso y micro**



Esta organización sugiere que en un contexto donde predomina el paradigma de educación literaria centrado en el autor y el mensaje, más el Currículo Nacional que permite la generación de un texto para la asignatura de Lengua y Literatura que se entrega gratuitamente a todos los estudiantes y que provoca que los docentes sientan la obligación de uso del mismo, desencadena que la lectura literaria se limite a los fragmentos presentes en este texto; de igual manera, debido a las actividades incluidas en este texto los profesores olvidan aspectos como la sensibilidad estética, las interpretaciones y los juicios críticos; además la falta de capacitación a los docentes ubicada a nivel macro unido a los otros elementos mencionados

conduce a los profesores a elegir racionalmente <sup>2</sup> la enseñanza de la historia de la literatura y la estructura formal de los textos, dejando en segundo plano o sin considerar el fomentar el gusto por la lectura literaria.

Adicionalmente, se produce un limitado acceso a obras literarias completas que se ve reforzado por el control de convenios con editoriales -que se ejecuta también a nivel macro- y los limitados recursos económicos del contexto institucional. De esta manera, se evidencia que el mecanismo causal a nivel micro se desencadena debido a elementos presentes en el contexto a nivel macro.

**Tabla 1 Mecanismo causal identificado**

Input		Mecanismo Causal				Output
<b>Nivel teórico</b>	<b>Paradigma de educación literaria centrado en el autor o mensaje del texto</b>	Aplicación del currículo de bachillerato sin adecuarlo al contexto institucional / Predominio del paradigma de educación literaria centrado en el autor y el mensaje.	Sentido de obligación de uso del texto del gobierno / Débiles o inadecuados criterios de selección de obras literarias completas.	Lectura exclusiva de <i>fragmentos</i> descontextualizados de obras consideradas parte del canon literario.	Limitado conocimiento y aplicación de estrategias didácticas adecuadas que motiven a la lectura literaria.	<b>Desinterés por la lectura literaria/Débil hábito lector</b>
<b>Entidades sociales</b>	<b>Docentes</b>	Docentes	Docentes	Docentes/ Estudiantes	Docentes	<b>Estudiante</b>
<b>Actividades</b>	<b>Limitada educación literaria</b>	Enseñan historia de la literatura y análisis de las estructuras formales de los textos y dejan en segundo plano o no consideran la posibilidad de fomentar el gusto por la lectura literaria.	Lectura literaria limitada a fragmentos de obras incluidas en el texto oficial. No consideran la lectura de obras adicionales o lo hacen sin un criterio claro de selección.	Los docentes se limitan al uso del texto oficial. Los estudiantes no leen la obra completa, incluso si llegan a interesarse a partir del fragmento leído.	Utilización de la obra literaria con fines exclusivos de análisis de elementos formales y características de la corriente literaria y el autor.	<b>Los estudiantes ni leen con la frecuencia debida ni la cantidad de obras literarias completas necesarias para fortalecer su hábito lector; y manifiestan cierta reticencia frente a este tipo de lecturas.</b>

Adaptado de “Mecanismos Causales y *process tracing*. Una introducción” por Aguirre, L. 2017

<sup>2</sup> Este término está basado en la Teoría de la Elección Racional que sugiere que los sujetos toman decisiones basados en sus deseos, información que poseen y creencias. Las decisiones de los sujetos pueden también estar influenciadas por las acciones de otros sujetos. (Rivero, 2012, pp. 36-42)

La tabla 1 muestra el *mecanismo causal* en el nivel micro, la secuencia de etapas y especifica qué entidades llevan adelante qué actividades, esto facilita la identificación de los aspectos empíricos. Se muestran las acciones de los docentes con el efecto en los estudiantes. El input y output corresponde a las variables de la hipótesis.

Una vez identificadas las actividades se conceptualizó cada parte del mecanismo y se describió las evidencias que se espera encontrar con el fin de confirmar la hipótesis. Cada evidencia fue evaluada según el proceso de Beach and Pedersen (2013), lo que permitió determinar si hallar la evidencia confirmaría la hipótesis o la eliminaría. Aguirre, basado en Collier establece las siguientes pruebas, considerando su nivel de necesidad de acuerdo al grado de certeza que ofrecen y la suficiencia en relación al criterio de unicidad para fortalecer la hipótesis. Si las evidencias son necesarias y suficientes, confirman la hipótesis (*double decisive*); si las evidencias son solo necesarias, pero no suficientes, fortalecen la hipótesis, pero no la confirman (*hoop*). Si las evidencias son suficientes, pero no necesarias, confirman la hipótesis; si falla la evidencia, se debilita la hipótesis, pero no la elimina (*smoking gun*). En la tabla número 2 se muestran las evidencias que se esperaba encontrar junto con la evaluación y los tipos de datos que se debían buscar.

### **Hallazgo de evidencias**

Luego de aplicados los instrumentos se analizan los resultados en la medida en que las evidencias establecidas en la tabla 1 fueron encontradas o no para determinar si se cumple la hipótesis.

### **Aplicación del Currículo Nacional sin considerar su flexibilidad y apertura**

En la entrevista aplicada a los docentes, todos afirmaron que los estudiantes de bachillerato no han desarrollado un hábito lector y su competencia literaria es muy básica, también mencionan como problema principal que los jóvenes no saben leer. Sin embargo, los docentes no han aplicado adecuaciones curriculares ni al nivel, ni a las competencias que se desean fortalecer en los estudiantes.

Tabla 2. Evidencias esperadas, tipo de prueba, datos y fuentes

Conceptualización del mecanismo	Evidencia esperada/ tipo de prueba	Tipos de datos y fuentes
<b>Currículo sin adecuar al contexto institucional/ paradigma de educación literaria centrado en el autor o mensaje</b>	Aplicación del currículo sin considerar su flexibilidad ni apertura. ( <b>Smoking gun: es necesaria para fortalecer la hipótesis, fallar debilita la hipótesis</b> ) Los docentes tienen como objetivo la enseñanza de la historia de la literatura y estructuras formales del texto. No consideran prioritario o consideran el despertar el gusto por la lectura literaria como un elemento únicamente complementario. ( <b>Double decisive: es necesaria para sostener la hipótesis, fallarla elimina la hipótesis</b> )	<b>Cualitativa:</b> Planificaciones con objetivos distintos al de fomentar el gusto por la lectura literaria. <b>Cualitativa:</b> Planificación de destrezas y contenidos sin adecuaciones en relación al contexto institucional. <b>Cualitativa:</b> Estrategias metodológicas planificadas sin considerar el formación el gusto por la lectura literaria ni la formación del hábito lector. <b>Cualitativa:</b> Evaluaciones orientadas a obtener datos de autores o estructura formal de los textos. <b>Cuantitativa:</b> Número de obras completas seleccionadas para lectura con los estudiantes. <b>Cualitativa:</b> Criterios de selección de obras literarias.
<b>Sentido de obligación del uso del texto</b>	Los docentes consideran los contenidos literarios y las actividades del texto oficial como adecuados. Se limitan al uso exclusivo del mismo. ( <b>Double decisive: es necesaria para sostener la hipótesis, fallarla elimina la hipótesis</b> )	<b>Cualitativa:</b> Planificaciones muestran actividades y contenidos exclusivos del texto de Lengua y Literatura. <b>Cualitativa:</b> Planificaciones en las que se evidencia el texto de Lengua y Literatura como recurso único o principal en el aula de clase.
<b>Estrategias metodológicas inadecuadas</b>	Las estrategias que los docentes utilizan para la lectura de textos no logran despertar el interés de los estudiantes por la lectura literaria. ( <b>Hoop: hallarla fortalece la hipótesis, fallarla elimina la hipótesis</b> )	<b>Cualitativa:</b> Discursos docentes demuestran un débil conocimiento sobre cómo lograr cautivar el interés del estudiante por la lectura literaria. <b>Cualitativa:</b> Actividades de clase tienen un efecto negativo en cuanto al interés y gusto de los estudiantes por la lectura realizada en clase. <b>Cualitativa:</b> Estudiantes afirman no haber disfrutado de la lectura y su falta de interés por volver a leer o continuar la lectura.
<b>Limitado acceso a obras literarias</b>	Los docentes y estudiantes tienen limitado acceso a las obras literarias. Los docentes afirman que no solicitan obras literarias por el control ejercido por la institución y el ministerio. ( <b>Hoop: hallarla fortalece la hipótesis, fallarla elimina la hipótesis</b> )	<b>Cualitativa:</b> Docentes justifican la limitada lectura literaria con la restricción de solicitar textos adicionales al libro oficial. <b>Cualitativa:</b> Estudiantes afirman que a pesar de tener intenciones de leer no lo hacen porque no pueden acceder a los textos. <b>Cuantitativa:</b> Número y frecuencia de obras leídas en el último año.

Adaptado de “Mecanismos Causales y *process traicing*. Una introducción” por Aguirre, L. (2017)

En la mayoría de las planificaciones evaluadas no se han planificado temas de literatura, solo en tres se menciona el objetivo “Ubicar cronológicamente los textos más representativos de la literatura ecuatoriana de los siglos XIX a XXI, y establecer sus aportes en la construcción de una cultura diversa y plural”. Alcanzar este objetivo requiere la lectura literaria de obras representativas y que los estudiantes logren realizar un juicio crítico sobre las mismas, pero en las planificaciones no se considera la lectura de obras completas: el docente utiliza la selección de fragmentos incluidos en los textos de Lengua y Literatura entregado por el gobierno, y las actividades propuestas para trabajar en clase también vienen incluidas en estos textos que están más relacionadas a considerar las características formales del texto y a estudiar los nombres de autores y obras. Por ejemplo, en la planificación del Profesor informante 4 (PI4)<sup>3</sup> se plantea como actividad que el estudiante determine la estructura, el tema y los subtemas de los fragmentos de “Las Catilinarias” de Juan Montalvo y de “La Emancipada” de Miguel Riofrío. Estas actividades están incluidas en la página 41 del texto oficial.

A partir de la revisión de las planificaciones se demuestra que los docentes aplican los objetivos y destrezas del currículo sin adecuaciones, utilizan el texto y aplican las actividades del libro oficial sin considerar si contribuyen a desarrollar el hábito lector y la competencia literaria.

**Los docentes tienen como objetivo la enseñanza de la historia de la literatura y estructuras formales del texto. No consideran prioritario o consideran el despertar el gusto por la lectura literaria como un elemento únicamente complementario.**

En las entrevistas se preguntó a los docentes acerca del conocimiento del objetivo que plantea el currículo de Lengua y Literatura para el bloque de Literatura. Dos de ellos dijeron no recordar: el PI 3 respondió que cree que es fomentar el hábito lector y el PI 2 dijo que el objetivo es que los estudiantes adquieran conocimientos, pero no profundos, que aprendan a

---

<sup>3</sup> Con el fin de mantener en el anonimato a los docentes entrevistados, se referirá a ellos como docente-informante y se presentará en adelante con las siglas PI seguido del número asignado a cada uno.

sacar un resumen y conclusión personal de los textos literarios. A partir de estas respuestas se concluye que los docentes no conocen el objetivo del currículo nacional en relación a la Literatura.

Al consultarles qué objetivo se plantean ellos al abordar este bloque, se puede apreciar que los objetivos son diversos, por ejemplo: el PI3 dice que su objetivo es conseguir que los estudiantes identifiquen los autores de la literatura ecuatoriana para que estén preparados para la prueba Ser Bachiller; en segundo lugar, menciona fomentar el hábito lector. Por otro lado, el PI2 dice que el objetivo que se plantea es que los estudiantes logren identificar elementos de un texto literario como personajes y la estructura de la obra, además de fomentar la creatividad, que dice hacerlo cuando solicita a los estudiantes cambiar el título de un texto literario leído. Los otros dos docentes coinciden en que su objetivo es que conozcan la mayor cantidad de escritores de Ecuador y del mundo. Estos objetivos se relacionan mucho con las actividades y temas que propone el texto del gobierno para esta asignatura en cada uno de los niveles.

Los docentes no han seleccionado obras literarias adicionales para este periodo lectivo, se han limitado a los fragmentos del texto oficial, esto se evidencia en las planificaciones y evaluaciones, ya que en todas ellas solo se mencionan los fragmentos del texto oficial y además en la entrevista todos respondieron que no han elegido ningún texto adicional. Estas acciones fortalecen la idea de que los docentes no tienen como objetivo fundamental fortalecer el hábito lector.

En relación con los criterios de selección de obras literarias, todos los docentes entrevistados coinciden en que no existen criterios institucionales para la selección de obras, así como tampoco refirieron los criterios oficiales mencionados en el currículo nacional. En cuanto los criterios ideales consideran que se debería tomar en cuenta la edad de los estudiantes y que las obras elegidas tengan relación con la realidad social de nuestro país, principalmente. Por lo tanto, queda evidenciado que los docentes tienen un limitado conocimiento de criterios para la selección de obras literarias que incentiven el fortalecimiento de hábitos lectores y gusto por la lectura literaria.

En las planificaciones en las que se han incluido temas de literatura, se propone la lectura de fragmentos de textos literarios con la intención de estudiarlos desde un enfoque histórico

y desde la estructura propia de este tipo de textos, se evidencia que la enseñanza de la literatura está centrada en estos enfoques. Por ejemplo, en una de las planificaciones se propone un análisis formal e histórico de los fragmentos de poemas incluidos en la primera unidad del texto en las páginas 18, 19, 20 y 21. El primer fragmento pertenece al poema “La Victoria de Junín” de José Joaquín de Olmedo, la actividad propuesta alrededor de este poema es identificar en los versos el *paralelismo*; el segundo poema es “Quejas” de Dolores Veintimilla, se espera que el estudiante realice un análisis métrico; y el tercer poemas es “La Bandera del Ecuador” de Numa Pompilio Llona, el docente espera que el estudiante identifique la rima de los versos. En otra planificación se incluye la lectura de un fragmento de la obra "Versos Sencillos" de José Martín, incluida en la segunda unidad del texto de Lengua y Literatura en la página 50. La actividad relacionada también está incluida en el texto en la página 51 y propone el análisis métrico de los versos, identificación del tema, establecer un título para cada estrofa y la identificación de adjetivos y verbos presentes en el poema. Estas actividades propuestas en la planificación muestran que la enseñanza de la literatura se centra en las características formales del poema.

En las evaluaciones también se observa la exclusividad del enfoque centrado en el autor y la estructura formal. Se solicita de los estudiantes información sobre los nombres de autores, títulos de obras, características de los géneros y corrientes literarias, tipos de narradores, nombres de versos, estrofas y significado de palabras. Por ejemplo, en la evaluación del PI 3 se incluye la siguiente pregunta: “¿Qué obras y escritores son representantes de la novela social o indigenista? Subraye”, luego le entrega al estudiante una lista de nombre de autores y títulos de obras. En la evaluación del PI2 se solicita que el estudiante identifique lo que estudia la épica para lo que debe elegir entre tres opciones: las hazañas, lo sentimental, la prosa. En la evaluación del PI4, el docente pide al estudiante que identifique el número de sílabas métricas y sinalefas en un verso del poema “*Quejas*” de Dolores Veintimilla. Adicionalmente, se identificó que en algunas evaluaciones se solicita información como personajes, tema, narrador de un texto literario sin que se incluya el fragmento, por lo que se infiere que la lectura de estos textos se realizó en clase o como parte de una tarea.

Llama la atención que en las evaluaciones se incluyan temas que no se encuentran en la planificación de la unidad correspondiente, el análisis también arroja la idea de que los docentes siguen en orden el texto y aunque no planificaron temas de literatura los abordan cuando se encuentran con estas actividades en las páginas que siguen en orden numérico.

Queda demostrado que los docentes se plantean objetivos distintos al de fomentar el gusto por la lectura literaria, los objetivos se encaminan a una enseñanza de la literatura centrada en el autor y el mensaje.

**Los docentes consideran los contenidos literarios y las actividades del texto oficial como adecuados. Se limitan al uso exclusivo del mismo.**

Como ya se mencionó anteriormente, en el análisis documental se evidencia la utilización exclusiva del texto de Lengua y Literatura entregado por el Gobierno. En las entrevistas, los docentes afirmaron que los contenidos y actividades del texto no son adecuadas, las consideran muy limitadas o básicas para los estudiantes de Bachillerato. Pero a la vez, todos consideran verse limitados por el gobierno para solicitar otro tipo de material, por lo tanto, no solicitan la lectura de obras literarias adicionales. El PI1 dijo:

“No hay acceso para, qué puedo decir, utilizar los libros necesarios, para poder utilizar las lecturas que desearíamos y alcanzaríamos con estos chicos, porque sabemos que podemos motivar a los estudiantes a ser buenos lectores, pero teniendo acceso a los mismos, pero con todos los impedimentos que nos ponen, es muy complicado”.

El PI 4 afirma: “Quisiéramos pedir obras literarias, pero no podemos, tenemos que usar lo que nos dan”.

En la encuesta se preguntó a los estudiantes con qué frecuencia los docentes utilizaban textos literarios que no están incluidos en los libros de la asignatura que entrega el gobierno. Un 34% respondió que en raras ocasiones el docente llevaba al aula otros textos, un 32,7% a veces, un 10% dijo que nunca. Y solo un 17, 6% dijo que casi siempre. Estos resultados no coinciden con las afirmaciones de los docentes. Existe la posibilidad de que los estudiantes confundan otro tipo de material con textos literarios; sin embargo, un alto porcentaje de los encuestados ubican sus respuestas en: nunca, en raras ocasiones o a veces. A pesar de que, en los discursos, los docentes no consideran adecuados los contenidos del texto de la

asignatura, se evidencia que se han limitado a la utilización exclusiva del mismo, por lo tanto, se fortalece la hipótesis ya que se sienten obligados a la utilización de este.

### **Las estrategias que los docentes utilizan para la lectura de textos no logran despertar el interés de los estudiantes por la lectura literaria.**

En la entrevista se consultó a los docentes acerca de cuáles consideran que son las estrategias adecuadas para fomentar el hábito lector y gusto por la lectura literaria. Las respuestas a estas preguntas fueron cortas y concretas. Entre las estrategias para fomentar este hábito mencionaron: la creación de un plan lector que no se limite a obras de autores ecuatorianos; otro docente dice que se debe elegir obras realistas como Huasipungo. El PII menciona como estrategia llevar la lectura a clase y tener acceso a las obras. Por otro lado, las planificaciones no describen las actividades que se realizarán para la lectura de textos. Queda en evidencia que los docentes tienen un débil conocimiento de estrategias que permitan motivar a los estudiantes a la lectura y que permitan despertar el gusto por la lectura literaria.

En la encuesta se solicitó información a los estudiantes acerca de la lectura literaria que se realizó en la última clase. Un 17% de los estudiantes afirman que no se realizó ninguna lectura; debemos considerar que en la última clase el docente posiblemente trató temas no literarios. Solo el 3,3% afirma no haber disfrutado la lectura realizada en clase; el 50,3%, poco; y el 28,8%, que ha disfrutado mucho.

Se espera que la lectura que se realiza en clase motive a leer a los estudiantes; al preguntarles qué tan motivados están para continuar con la lectura literaria respondieron lo siguiente: un 35,3% desea continuar la lectura por su propia cuenta, indicio de que se ha motivado a la lectura; en un porcentaje similar desean continuar la lectura, pero en clase, esto indica que les ha gustado algo, pero no lo suficiente como para leer fuera del espacio escolar; por último, un mínimo porcentaje ha afirmado no desear continuar la lectura de ese texto o ninguno parecido.

Además, el 76,5% de los estudiantes afirma que las actividades relacionadas con los temas de literatura los motivan poco a la lectura. Solo el 18% se siente muy motivado y apenas un 5,5% afirma que no lo motiva para nada.

Al indagar a los estudiantes sobre las razones por las que leyeron la última obra literaria o por las que al momento de la encuesta se encuentran leyendo, se evidencia que la motivación por parte del docente es mínima; quienes han leído o leen lo hacen por un interés propio o por otras razones, como la recomendación de un amigo o la exigencia familiar.

**Los docentes y estudiantes tienen limitado acceso a las obras literarias. Los docentes afirman que no solicitan obras literarias por el control ejercido por la institución y el ministerio.**

Ya se evidenció que los docentes consideran que no pueden solicitar obras literarias, en esto coinciden todos los entrevistados; sin embargo, también se consultó a los estudiantes.

Es evidente que quienes desean continuar con la lectura en clase están limitados porque los docentes no pondrán a disposición de los estudiantes la obra completa, debido a que no la solicitaron para que los estudiantes continúen esa lectura, ya sea en el aula o en la casa. De los estudiantes que afirman desear continuar la lectura por su propia cuenta (35.3%), el 50% afirmó estar limitado por alguna de las razones presentadas: 22.9% señaló que su familia no dispone del presupuesto para la adquisición de libros; 12, 1% afirma no haber encontrado el texto que buscaba en la biblioteca del colegio; 2.9% dice que sí existe en la biblioteca del colegio, pero que no se lo han prestado. Las opciones menos elegidas fueron: que los padres no quieren comprarlo o consideran inútil gastar en este tipo de objetos. El 50% restante de este grupo dijo no verse limitado por ninguna de las opciones presentadas. Es decir que del 70% de los estudiantes, que de alguna manera se sienten motivados para continuar la lectura realizada en clase, el 57,2% encuentra alguna limitación de acceso a las obras.

En relación al acceso a textos literarios a través de medios electrónicos el 86,9% afirma haber tenido la oportunidad de leer a través de estos mecanismos. El 69.4% le interesa poco o nada leer en internet. Esta idea se reafirma ante el 67% de encuestados que dice preferir el libro impreso. Los docentes; sin embargo, consideran que los estudiantes deberían leer en formato electrónico, que resulta muy fácil, pero no consideran o no conocen el hecho de que la mayoría de estudiantes prefiere el formato impreso para la lectura literaria. Al no solicitar las obras, los docentes limitan el acceso a las obras literarias, provocan así que los pocos estudiantes que se sienten motivados a leer no lo hagan, por no contar con el recurso.

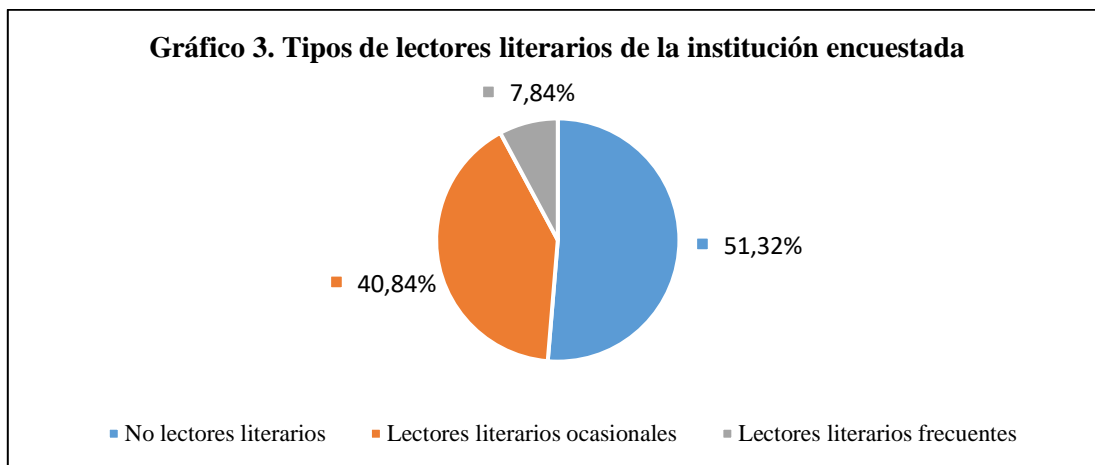
## Hábitos lectores de los estudiantes

Las evidencias halladas confirman la hipótesis y el mecanismo causal presentado. En la institución educativa en estudio predomina el paradigma de educación literaria centrada en el autor y el mensaje y una limitada educación literaria. El efecto es un débil hábito lector y un reducido gusto por la lectura literaria. Los hábitos lectores de los estudiantes han sido comprobados a través de la encuesta. Se ha tomado en cuenta la cantidad de obras leídas, la frecuencia con la que los estudiantes leen obras literarias y las motivaciones que los llevan a realizar esta actividad, se establecieron así las siguientes categorías: lector literario frecuente, lector literario ocasional y no lector literario, las mismas que están basadas en las propuestas por la CERLAC y las que propone Yubero y Larrañaga en su investigación sobre los tipos de lectores. Según Yubero y Larrañaga, los lectores habituales son aquellos que practican cotidianamente la lectura porque les gusta y les divierte y leen más de 10 libros al año, los lectores ocasionales leen menos de 10 y los no lectores están constituidos por los que leen o han leído entre 1 y 2 obras (Larrañaga, E. & Yubero, S. 2005, p. 46-48). Por otro lado, la CERLAC recomienda que se considere los contextos de la población en estudio ya que estos se ven influenciados por diversos factores como “*la cultura, los contextos socioeconómicos y por las competencias lectoras*” (CERLAC, 2011, p.25). Considerando dichos aspectos se definió a los lectores adolescentes de esta institución educativa de la siguiente manera:

***Lector literario frecuente:*** serán considerados aquellos estudiantes que han leído más de 5 obras al año, dedican a la lectura más de tres horas semanales, aunque al momento de la encuesta no se encuentren leyendo ningún texto y su motivación es interna.

***Lector literario ocasional:*** los que han leído al menos una obra al año y al momento de la encuesta se encuentran leyendo por una motivación interna; los que leen entre 2 y 4 obras literarias y dedican un tiempo de lectura mínimo entre 1 y 2 horas a la semana, se encuentren o no leyendo al momento de la encuesta y su lectura actual o última haya sido por una motivación interna.

***No lector literario:*** serán aquellos que no han leído ninguna o una obra al año, el tiempo que dedican a la lectura es menos de una hora a la semana y que al momento de la encuesta no se encuentran leyendo una obra literaria.



A partir de esta clasificación, los tipos de lectores en la institución se muestran en el gráfico 3. Los porcentajes señalan una diferencia significativa entre los lectores literarios frecuentes con apenas el 7,84% y el 51,32% de los no lectores literarios. Los lectores literarios ocasionales representan el 40,84%; es necesario considerar que este último grupo puede haberse incrementado debido al contexto de la emergencia por la pandemia de Covid - 19 porque muchos de los encuestados, a causa del nivel socioeconómico al momento de la aplicación de la encuesta, se encuentran confinados en sus hogares y con limitado acceso a internet. De esta manera queda comprobado que un alto porcentaje de estudiantes de la institución no cuenta con un hábito lector consolidado, en cuanto a gusto por la lectura literaria se refiere.

Esta relación causa-efecto no ocurre de manera directa, sino que se produce por todos los elementos del mecanismo causal hallados en las evidencias antes presentadas.

### **Propuesta: Plan estratégico para fortalecer el hábito lector y el gusto por la lectura literaria**

La propuesta que se presenta surge desde los conceptos de innovación de Carbonell que la define como un conjunto de ideas, procesos y estrategias, que pretenden introducir cambios en quehacer educativo (2001). Por otro lado, Havelock y Huberman consideran la innovación como una sucesión cronológica de hechos que producen un cambio, el conjunto de transformaciones que producen hábitos y acciones y un proceso de solución de los problemas (Havelock & Huberman, 1980, p. 48).

Por lo tanto, el plan estratégico que se presenta a continuación plantea, en primer lugar, las estrategias que permitirán solucionar el problema identificado en relación a las prácticas educativas que no permiten fortalecer el hábito lector y el gusto por la lectura literaria. Si bien se entiende que la incidencia en los elementos del sistema que se ubican a nivel macro es limitada, se pueden introducir acciones a nivel micro que permitan superar las limitaciones o efectos del contexto. Para el desarrollo del plan se consideraron todos los elementos que se ubicaron en el trazado del proceso causal y que se corroboraron como presentes gracias al hallazgo de las evidencias.

**Tabla 3. Plan estratégico**

<b>Objetivo general</b>		
Transformar las nociones y prácticas docentes en la educación literaria, para fortalecer el hábito lector y el gusto por la lectura literaria en los jóvenes de Bachillerato General Unificado, a través de un conjunto de estrategias pedagógicas, administrativas y de implementación de recursos.		
<b>Ámbito 1: Formación docente</b>		
<b>Objetivo</b>	<b>Líneas estratégicas</b>	<b>Proyectos</b>
Desarrollar en los docentes conocimientos y destrezas en Educación Literaria a través de capacitación interna y externa.	Capacitación permanente a los docentes del área de Lengua y Literatura sobre temas relacionados con la Educación Literaria, Currículo de la asignatura y planificación a través de la implementación de círculos de estudio y jornadas de capacitación externa.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Implementación de jornadas de capacitación docente en relación al currículo de la asignatura de Lengua y Literatura.</li> <li>2. Organización de círculos de estudio para profundizar los conocimientos en materia del Currículo de Lengua y Literatura</li> <li>3. Implementación de talleres de capacitación en temas de planeación curricular institucional.</li> <li>4. Realización de jornadas y talleres de capacitación sobre Educación Literaria.</li> <li>5. Organización de círculos de estudio para intercambio de estrategias metodológicas que facilitan los procesos de educación literaria.</li> <li>6. Implementación de un club de lectura de docentes de la institución, liderado por los docentes de Lengua y Literatura para el fortalecimiento del hábito lector de los profesores.</li> </ol>
<b>Ámbito 2: Planeación curricular</b>		
Diseñar un currículo de Lengua y Literatura para Bachillerato General Unificado que contribuya al desarrollo del hábito lector y	Generación de un currículo de Lengua y Literatura que considere el nivel inicial de los estudiantes que ingresan a Bachillerato y coadyuve al desarrollo del hábito lector, gusto	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Creación de un sistema de evaluación diagnóstica para determinar el nivel de competencia literaria de los estudiantes que ingresan al Bachillerato General Unificado.</li> <li>2. Desagregación o selección de las destrezas del Currículo Nacional con miras a fomentar el desarrollo del hábito lector y competencias literaria acordes al nivel inicial de los estudiantes.</li> </ol>

gusto por la lectura literaria considerando el contexto institucional.	por la lectura literaria y competencia literaria.	<ol style="list-style-type: none"> <li>3. Diseño de estrategias pedagógicas institucionales para la educación literaria.</li> <li>4. Definición de criterios institucionales para la selección de obras literarias que faciliten el desarrollo progresivo de la competencia literaria en los estudiantes de bachillerato.</li> </ol>
<b>Ámbito 3: Motivación a la lectura</b>		
Promover el gusto por la lectura literaria a través de jornadas de motivación a la lectura y escritura.	Implementación de jornadas creativas de animación a la lectura literaria. Implementación de espacios que animen a la escritura creativa.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Creación de dos jornadas de animación a la lectura durante el año lectivo con la participación de escritores, títeres, grupos de teatro, danza, música.</li> <li>2. Generación de espacios que permita a los estudiantes intercambiar sus experiencias con la lectura literaria.</li> <li>3. Generación de espacios para la publicación de escritura literaria de los estudiantes, tales como: carteleros boletines literarios, tertulias literarias.</li> <li>4. Promoción de la escritura literaria a través de concursos internos o externos.</li> </ol>
<b>Ámbito 4: Acceso a recursos literarios</b>		
Facilitar el acceso a recursos literarios a través del fortalecimiento de la biblioteca institucional.	Desarrollo de procesos para la mejora y actualización permanente de la biblioteca institucional.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Proyecto de motivación a los padres de familia para participar en la implementación de la biblioteca a través de la donación de una obra literaria a la biblioteca de la institución, lo que permitiría dotar de aproximadamente 1000 ejemplares.</li> <li>2. Suscripción de convenios con editoriales, organismos e instituciones para la donación de obras literarias a la biblioteca de la institución educativa.</li> <li>3. Diseño de un sistema ágil y eficiente de préstamo de obras literarias que garantice a los estudiantes el acceso a los textos.</li> <li>4. Capacitación al bibliotecario de la institución en temas de Educación literaria para que guíe adecuadamente a los estudiantes en la selección de obras literarias.</li> <li>5. Concienciación y motivación a la comunidad educativa en el buen uso de la biblioteca.</li> </ol>

### Conclusiones y recomendaciones

La investigación realizada ha permitido demostrar que los docentes tienen un débil conocimiento en *educación literaria*, no se han planteado el objetivo de formación de lectores con hábito y gusto por la lectura literaria y si consideran que este debería ser el objetivo, sus prácticas los conducen lejos del mismo. Su principal preocupación es lograr que los estudiantes conozcan los autores y las obras más representativas de la historia de la literatura, debido a que consideran solo la primera parte de las destrezas que plantea el Currículo Nacional. Además, factores contextuales como el texto de la asignatura entregado por el

gobierno, que se ha convertido en el único recurso de clase, permite que el estudio de la literatura se centre en la historia y el análisis de estructuras formales de los textos. Los docentes están conscientes de que los estudiantes que ingresan al BGU no han desarrollado un hábito lector y tienen una débil competencia literaria, sin embargo, no aplican estrategias que promuevan el desarrollo de estos aspectos. En parte porque consideran que están totalmente limitados para llevar otros recursos literarios al aula y que están obligados a dar uso al libro oficial de manera exclusiva. Otro factor que interviene es el hecho de considerar que el currículo no se puede flexibilizar ni adecuar al contexto institucional.

La comprobación de la hipótesis planteada permite desarrollar un plan estratégico que parte de la capacitación docente, sin esta capacitación que facilite la transformación del pensamiento y prácticas docentes, la efectividad de otras propuestas puede verse reducida. No basta diseñar estrategias pedagógicas o un plan lector si el docente no tiene claro el objetivo de la educación literaria. Otro aspecto relevante es el acceso a recursos, un plan estratégico para fortalecer el hábito lector en las instituciones educativas no puede dejar de lado proyectos que permitan el acceso a los textos literarios. Implementar la biblioteca con obras literarias suficientes y crear un programa de acceso a la misma es fundamental para el objetivo que se plantea, aunque las intenciones de los docentes y estudiantes sea leer, sin libros esas intenciones y anhelos se verán totalmente frustradas.

Si bien esta investigación se enfocó en el BGU, se recomienda ampliar la investigación a los otros niveles de la institución educativa con el fin de comprender por qué los estudiantes que inician el bachillerato no cuentan con el nivel de competencia lectora que se supone deberían tener. Además, esto permitirá establecer estrategias para los otros niveles y convertir a la institución en un centro educativo que promueva el desarrollo del hábito lector en todos sus niveles y así elevar la calidad del servicio educativo que presta.

Se presume que la situación identificada en esta institución en particular es un síntoma de lo que sucede en otras instituciones de las mismas características; por lo tanto, sería importante ampliar este estudio a otras instituciones educativas fiscales para que se propongan soluciones a nivel macro para contribuir a la formación de una sociedad con mayor cantidad de lectores y elevar los estándares de lectura de nuestro país.

### Referencias bibliográficas

- Aguirre, L. (2017). *Mecanismos causales y process tracing: Una introducción*. Argentina, Revista SAAP, 11(1), 147-175. Recuperado de [http://Dialnet-MecanismosCausalesYProcessTracing-6171051%20\(2\).pdf](http://Dialnet-MecanismosCausalesYProcessTracing-6171051%20(2).pdf)
- Altamirano, F. (2016). *Didáctica de la literatura: ¿Cómo se contagia la literatura? La palabra*, 28, 155-171. ISSN 0121-85-30
- Altamirano, F. (2013). *El contagio de la literatura: Otra mirada de la didáctica de la literatura*. Dialogía. Revista de lingüística, literatura y cultura, 7, 227-244. Recuperado de <https://Dialnet-ElContagioDeLaLiteratura-4773387.pdf>
- Ballester, J., & Ibarra, N. (2015). *La formación lectora y literaria en contextos multiculturales. Una perspectiva educativa e inclusiva*. Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 27(2), 161-183. <https://doi.org/10.14201/teoredu2015272161183>
- Beach, D., & Pedersen, M. (2013). *Process- Tracing Methods. Foundations and Guidelines*. Estados Unidos, Universidad de Michigan.
- Blázquez, F. A. (2017). Enseñar literatura a los adolescentes. *Tarbiya, revista de Investigación e Innovación Educativa*, 0(37). <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7217>
- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- Cerrillo, P. (2007). *Literatura Infantil y Juvenil y Educación Literaria. Hacia una nueva enseñanza de la Literatura* (Primera edición digital 2010). Barcelona: Octaedro. Recuperado de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Literatura-infantil-y-juvenil.pdf>
- Chavarría, E. A. (1995). *La enseñanza-aprendizaje de la literatura en el bachillerato*. Perfiles Educativos, 68. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13206810>
- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la Literatura a la educación literaria. *CL & E: Comunicación, lenguaje y educación*, 9, 21-32. Recuperado de [file:///C:/Users/HP/Downloads/Dialnet-DeLaEnsenanzaDeLaLiteraturaALaEducacionLiteraria-126236%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/HP/Downloads/Dialnet-DeLaEnsenanzaDeLaLiteraturaALaEducacionLiteraria-126236%20(2).pdf)

- Colomer, T. (2010). *La evolución de la enseñanza literaria*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. [http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-evolucion-de-la-ensenanza-literaria/html/fd44e955-2086-4bd1-8e6b-f0c144443564\\_10.html#I\\_8\\_](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-evolucion-de-la-ensenanza-literaria/html/fd44e955-2086-4bd1-8e6b-f0c144443564_10.html#I_8_)
- Dueñas, J. D. (2013). *La educación literaria. Revisión teórica y perspectivas de futuro*. 25, 135-156. <https://doi.org/105209>
- Flores, D. (2016). *La importancia e impacto de la lectura, redacción y pensamiento crítico en la educación superior*. 24, 128-135. <https://doi.org/10.14482>
- Flores Guerrero, D. (2016). La importancia e impacto de la lectura, redacción y pensamiento crítico en la educación superior. *Zona Próxima*, 0(24). <http://dx.doi.org/10.14482/zp.225832>
- Franco, A. M. (2012). *Didáctica de la literatura juvenil en la escuela media: Un silencio pedagógico*. 3. (5). 83-93 En Memoria académica. Recuperado de [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.5311/pr.5311.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5311/pr.5311.pdf)
- García Márquez, G. (1981, octubre). *La poesía, al alcance de los niños*. 202, 10-11. (Ed. 2015) Recuperado de [https://drive.google.com/file/d/0B\\_6asicRju2kTXFLY1ZLUVFHbFk/view](https://drive.google.com/file/d/0B_6asicRju2kTXFLY1ZLUVFHbFk/view)
- Gil-Flores, J. (2011). *Hábitos lectores y competencias básicas en el alumnado de Educación secundaria obligatoria*. *Educación XXI*, 14, 117-134. <https://doi.org/10.5944/educxx1.14.1.274>
- Gobierno Nacional del Ecuador. (2017). *Plan Nacional para la Promoción del Libro y la lectura d José de la Cuadra*.
- Guerrero, P., & Caro, M. T. (2015). *Didáctica de la Lengua y Educación Literaria*. Madrid: Pirámide.
- Havelock, R. G., & Huberman, A. M. (1980). *Innovación y problemas de la educación: Teoría y realidad en los países en desarrollo* (Edición Española). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000136018>
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2012). *Hábitos de lectura en el Ecuador*. <https://www.celibro.org.ec/web/img/cms/ESTUDIO%20HABITOS%20DE%20LECTURA%20INEC.pdf>
- Jauss, H. R. (1972). *Pequeña apología de la experiencia estética* (2002.<sup>a</sup> ed.). España: Paidós.
- Jover, G. (2009). *Constelaciones literarias. Sentirse raro. Miradas sobre la adolescencia*. (Primera Edición). Imagraf. <https://es.calameo.com/read/000572996753cccdbe1be>

- Larrañaga, E., & Yubero, S. (2005). *El hábito lector como actitud. El origen de la categoría de “falsos lectores”*. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 1, 43-60.  
[https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2005.01.04](https://doi.org/10.18239/ocnos_2005.01.04)
- Lomas, C. (2002). *La educación literaria en la enseñanza obligatoria*. *Revista Kikiriki* 64, 43-50.  
Recuperado de  
[http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r\\_1/nr\\_490/a\\_6664/6664.html](http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_1/nr_490/a_6664/6664.html)
- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga, Ediciones Aljibe Recuperado de  
<http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcf19d9>
- Ministerio de Educación. (2019). *Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria*.  
<https://educacion.gob.ec/curriculo-bgu/>
- Morón, E., & Martínez, C. (2014). *¿Otra piedra en el camino de la educación literaria?* *Revista de Investigación en Educación* 12(1), 40-53. Recuperado de  
<http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/268/315>
- Pennac, D. (2001). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.
- PISA. (2011). *Informe lectura por placer*. OCDE. <https://www.oecd.org/pisa/pisaenespaol.htm>
- PISA. (2018). *Informe PISA Ecuador*. Evaluaciones.  
<http://www.evaluacion.gob.ec/evaluaciones/pisa-documentacion/>
- Rivero, J. (2012). *Una aproximación a las teorías de la elección racional en la ciencias políticas*. México: Centro Editorial. Recuperado de  
<https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/7/3458/1.pdf>
- Rojas, Alexis (2006). La enseñanza de la literatura: ¿un proceso dialógico? *Educere*, 10(35), 645-650. ISSN: 1316-4910. Mérida: Venezuela. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35603510>
- Zarzo, E. (2017). *La educación literaria según Comenius*. Nuevas aportaciones en Investigación en Humanidades 249-256. Recuperado de  
<http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/63856?mode=full>

# Anexos

## PROYECTO DE TITULACIÓN

### I. INFORMACIÓN DEL MAESTRANTE

<b>APELLIDOS/NOMBRES:</b>	SÁNCHEZ CRESPO ANA GABRIELA
<b>CÉDULA DE IDENTIDAD:</b>	1713798039
<b>EMAIL:</b>	<a href="mailto:anagabicho@hotmail.com">anagabicho@hotmail.com</a>
<b>TELÉFONO:</b>	0983314173 / 022961385

### II. INFORMACIÓN DEL DIRECTOR TUTOR DEL PROYECTO

<b>APELLIDOS/NOMBRES:</b>	MERCHÁN BARROS MYRIAM
<b>CÉDULA DE IDENTIDAD:</b>	090679084-5
<b>EMAIL / TELÉFONO:</b>	myriamster@gmail.com
<b>VINCULACIÓN CON FCIED:</b>	Sí <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> No
<b>UNIDAD ACADÉMICA:</b>	
<b>GRADO ACADÉMICO PREGRADO</b>	Segunda enseñanza con especialización en Lengua y Literatura
<b>GRADO ACADÉMICO POSGRADO</b>	Filología Helena Maestría en Docencia Universitaria e Investigación Educativa Maestría en Innovación y Desarrollo de Competencias en Educación Superior Doctorado Ph.D. en Literatura Latinoamericana (c)

### III. DATOS GENERALES DEL PROYECTO

## PROYECTO DE TITULACIÓN

<b>PROPUESTA DEL TÍTULO DEL PROYECTO:</b>	<b>Fortalecimiento del hábito lector y gusto por la lectura literaria en jóvenes: una propuesta pedagógica a partir de la teoría de la recepción literaria.</b>
<b>PROGRAMA DE POSTGRADO:</b>	Maestría en Innovación en Educación <input type="checkbox"/>
<b>LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN:</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>❖ Desarrollo e Innovación Curricular <input type="checkbox"/></li><li>❖ Innovación e Intervención Educativa <input type="checkbox"/></li></ul>
<b>DURACIÓN DEL PROYECTO:</b>	
<b>FECHA DE PRESENTACIÓN:</b>	

### IV. ESTRUCTURA DEL PROYECTO

#### 1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

El hábito lector es una constante preocupación en la sociedad, éste reside en primer lugar en la importancia de las habilidades de lectura para mantenerse competitivo en el mundo globalizado (Flores, 2016), dado que permite desarrollar un pensamiento crítico, facilita la adquisición de conocimiento, promueve las habilidades de escritura y desarrolla las habilidades sociales (Flores, 2011). En segundo lugar porque la lectura literaria permite comprender el mundo en su diversidad cultural, histórica y social, además; posibilita crear asociaciones e interpretaciones críticas sobre las distintas realidades como lo señala el Plan Nacional para la promoción de la lectura en el Ecuador constituyéndose en la herramienta que favorecerá el aprendizaje a lo largo de toda la vida (Ballester, J. y Ibarra, N. 2015). Para que esto suceda es necesario que las personas vean en la lectura literaria un placer por sí misma, sin embargo, el hábito

## PROYECTO DE TITULACIÓN

lector vinculado a la lectura por placer es mínimo en Latinoamérica, como lo muestra Flores (2016) al evidenciar que en México se lee 2, 5 libros al año, mientras que en países de Europa como España 7 libros al año y en Alemania 12. En el Ecuador, según datos del INEC obtenidos en el censo aplicado en personas a partir de los 16 años en el 2012, ningún grupo etario lee por placer. Si bien se muestra en los datos que el 73% de los ecuatorianos lee, lo hacen por obligación en relación a actividades académicas o laborales y por lo general no son textos literarios.

Ante esta realidad, en la agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible presentada por las Naciones Unidas se plantea como una de sus metas que los jóvenes tengan competencias de lectura y escritura (meta 4.6 del ODS), las mismas que les permitirán el acceso al trabajo. Estos objetivos y metas se concretan en el Ecuador a través de políticas y programas que se han implementado como el Plan Nacional De Promoción del Libro y la Lectura, José de la Cuadra, el Currículo de Lengua y Literatura para el Bachillerato General Unificado el cual está dividido en 5 bloques curriculares, de ellos 2 están dedicados a la lectura. El bloque 3 se refiere a la comprensión de textos en el cual la lectura se asume como fuente de información y estudios, mientras que el placer por la lectura se promueve en el bloque 5 y está dedicado a la Literatura. En el bloque de literatura se presenta como objetivo fundamental la formación de lectores capaces de comprender y disfrutar los textos literarios. Para el Bachillerato General Unificado aunque el currículo establece que el estudiante será capaz de valorar los textos literarios en función de la estructura y recursos de cada género, al mismo tiempo especifica que no se debe olvidar el objetivo fundamental que es formar jóvenes con gusto por la lectura literaria.

En el objetivo del currículo para la literatura se puede evidenciar un cambio de paradigma en cuanto a la didáctica de la misma. Según Acosta, L. (1989) este cambio se produce cuando pasamos de los paradigmas histórico positivista, estético formalista y el clásico humanista a un enfoque estético crítico. Este último entiende a la obra

## PROYECTO DE TITULACIÓN

escrita como un medio de comunicación y como tal pone en contacto dos elementos el emisor que es el autor y el receptor que es el lector quien deberá interpretar lo manifestado en el texto. Sin embargo, como lo señala Altamirano, en el estudio a la luz de paradigmas anteriores el estudiante puede prescindir de la lectura de la obra literaria (Altamirano, 2012), ya que no se concibe como un medio de comunicación y el estudio de la literatura queda reducido a elementos como la historia de obras y autores o de los elementos formales del texto. En la actualidad, con la existencia de sistema de búsqueda de información digital, esto es aún más factible ya que el estudiante accede fácilmente a los elementos formales o históricos de las obras en la web sin necesidad de acudir a la lectura literaria, sin necesidad de que se produzca el proceso comunicativo que propone la teoría de la recepción estética. Bajo el enfoque de paradigmas anteriores al de la recepción no se logra formar jóvenes con hábitos y gusto por la lectura literaria. Por esta razón, es que posteriormente surge la teoría de la recepción estética literaria constituyéndose en este un nuevo paradigma en la enseñanza de la literatura, en la cual se consideran los contextos de producción y recepción de la obra dando origen a “enfoques didácticos que enfatizan en la formación de los hábitos de lectura y la promoción del placer de leer los textos literarios” (Altamirano, 2012). Desde esta teoría, el rol del docente se presenta como el de mediador entre el autor y el lector. El docente acerca la obra literaria al estudiante y le facilita elementos necesarios para que desarrolle y consolide el gusto estético por la literatura.

A pesar de estar presente este nuevo enfoque en el objetivo del bloque de literatura del currículo, aún se evidencia una deficiencia en la formación de jóvenes lectores. Esto se debe en parte a las contradicciones curriculares, mientras que el objetivo apunta a la formación del gusto estético y el hábito lector, las destrezas del mismo, plantean que el alumno logre ubicar cronológicamente los textos literarios más representativos de Ecuador, Latinoamérica y el mundo. Además, el currículo establece que los estudiantes

## PROYECTO DE TITULACIÓN

de bachillerato deberán valorar los textos en función de la estructura y recursos de cada género. Estos dos últimos elementos y la historia de la literatura son prescindibles para fomentar el gusto por la lectura literaria, pero bien pueden acompañar durante el proceso de formación de los jóvenes. Sin embargo, la presencia de estos elementos en el currículo repercuten en la elección de diferentes objetivos de la enseñanza – aprendizaje de la literatura y si a esto se añade que los docentes no han asumido este cambio de paradigma, el resultado es que en las aulas todavía se da prioridad al estudio historicista y formal de la literatura alejándose del objetivo fundamental del currículo de formar jóvenes con gusto estético y hábitos lectores.

Efectivamente esta problemática se evidencia con claridad en Bachillerato General Unificado de la Institución Educativa Fiscal Juan Pío Montúfar. Los docentes constantemente se quejan de que sus estudiantes no han leído el texto literario o que, en la lectura en clase no participan de manera activa. Esta queja podría considerarse como un indicio de que los docentes están pendientes de fomentar el hábito lector; sin embargo, en los planes de unidad y de clase se observa que la mayoría de textos literarios que se proponen leer corresponden únicamente a pequeños fragmentos de obras que vienen incluidos en el texto de trabajo de Lengua y Literatura. Solamente en el plan de unidad para primero de bachillerato se planifica la lectura de una obra completa para el año lectivo. Este dato apunta a una relación directa en cuanto a la cantidad de libros leídos por año en el Ecuador, ya que en promedio los jóvenes de la Institución Educativa JPM leerán menos de un libro al año. Además, si consideramos los comentarios docentes, podemos entender que la obra elegida no es del agrado del estudiante, por lo tanto, es probable que muchos jóvenes no lean dicha obra. Ante esta realidad surgen varias interrogantes como: ¿cuál es el paradigma que fundamenta la didáctica de la literatura presente en los docentes que los lleva a no considerar la lectura de obras completas? ¿Cuáles son los factores asociados que limitan la lectura literaria en la institución JPM?

## PROYECTO DE TITULACIÓN

Adicionalmente debemos considerar que el paradigma predominante incidirá, en cierta medida, en la forma en la que los docentes aborden la obra literaria, es decir, que influirá en el uso que le den al texto en el aula de clase. Ana María Franco, señala que los docentes “deberían tener en cuenta que el objetivo de formar lectores compromete un acompañamiento en el proceso de lectura” (Franco, 2012), este acompañamiento no se evidencia en los planes de clase, es más, en los mismos no se especifica si la lectura se realizará en clase o el estudiante deberá leer el texto en casa. A pesar de esto, no se puede afirmar que no exista lectura en el aula y que la misma no logre despertar el gusto literario, por lo que surgen otras interrogantes: ¿qué estrategias didácticas utiliza el docente en el aula de clase para la lectura literaria? y ¿cómo repercuten estas estrategias en la formación del gusto literario en los estudiantes?

Existe aún la posibilidad de que la forma de trabajar el texto literario en el aula logre despertar el interés por la lectura, pero este interés puede decaer al momento de la evaluación. En las evaluaciones sumativas aplicadas en Institución JPM se observa que se exige del estudiante datos muy específicos como fechas, datos del autor, género literario o datos respecto a los personajes. Por lo que para entender la problemática no se debe dejar fuera lo que pretende el docente al momento de evaluar la literatura.

Se puede por la tanto inferir que, a pesar de que el Currículo Nacional plantea como objetivo fundamental la formación de jóvenes con hábitos y gusto por la lectura literaria que le permita desarrollar la criticidad al poner los textos literarios en diálogo con la historia y la cultura propia, en la Institución Educativa Juan Pío Montúfar la didáctica de la literatura se aleja de este objetivo y deja como consecuencia jóvenes que terminan su educación obligatoria sin interés por la lectura limitando sus posibilidades de aprender a lo largo de toda la vida y estar preparado para competir en el mundo globalizado.

## PROYECTO DE TITULACIÓN

### 2. INTERROGANTES FUNDAMENTALES DE LA INVESTIGACION:

¿Cuál es la relación que existe entre las percepciones que los docentes de Lengua y Literatura tienen acerca de la Educación Literaria; y el fortalecimiento del hábito lector y gusto por lectura literaria de los adolescentes del Bachillerato General Unificado, en una institución educativa fiscal en el sur de Quito?

¿Cuáles son las estrategias metodológicas que deberían emplear los docentes de Lengua y Literatura para fortalecer el hábito lector y el gusto por la lectura literaria en los adolescentes del Bachillerato General Unificado de una Institución Educativa fiscal de Quito?

¿Cuál es la relación entre la comprensión y prácticas docentes en relación a la Educación Literaria; y los hábitos lectores y gusto por la lectura literaria en los jóvenes de Bachillerato General Unificado de una institución educativa fiscal de Quito, durante el periodo lectivo 2019-2020?

¿Cómo estaría diseñado un plan estratégico que permita el fortalecimiento del hábito lector y gusto por la lectura literaria en los estudiantes del Bachillerato General Unificado de una institución educativa fiscal de Quito?

### 3. OBJETIVOS DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN:

#### **Objetivo General:**

Determinar la relación que existe entre la comprensión y prácticas que los docentes de Lengua y Literatura tienen acerca de la Educación Literaria; y su relación con el fortalecimiento del hábito lector y gusto por la lectura literaria de los adolescentes del Bachillerato General Unificado, en una institución educativa fiscal en el sur de Quito.

## PROYECTO DE TITULACIÓN

### Objetivos Específicos:

- a) Identificar las estrategias metodológicas que se deberían utilizar para fortalecer el hábito lector y el gusto por lectura literaria en los adolescentes del Bachillerato General Unificado de una institución fiscal de Quito.
- b) Diagnosticar la comprensión y prácticas docentes en relación a la Educación literaria y su incidencia en los hábitos lectores y gusto por la lectura literaria en los adolescentes de Bachillerato Bachillerato General Unificado de una institución fiscal de Quito, durante el año lectivo 2019-2020.
- c) Diseñar un plan estratégico, para el fortalecimiento del hábito lector y el gusto por la lectura literaria, en los estudiantes de Bachillerato General Unificado de una institución fiscal de Quito.

### 4. JUSTIFICACIÓN:

El hábito lector es, en la actualidad, una preocupación constante en la sociedad. La ONU, a través de sus instituciones como la UNESCO y la CERLAC, publica permanentemente estudios en torno a las competencias lectoras evidenciando las diferencias entre países desarrollados y los que están en búsqueda de alcanzar ese tipo de desarrollo. A partir de esos resultados, los estados establecen acuerdos y compromisos para incrementar en sus ciudadanos las capacidades y hábitos lectores con miras a disminuir las brechas existentes entre los países. Estos compromisos se plasman en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, constituyéndose en el documento en el cual quedan señaladas las metas mundiales a lograr. El ámbito de la educación corresponde al objetivo 4 de la agenda, en el cual se instaura como meta concerniente a la competencia lectora, que: *“se garantizará que todos los jóvenes y al*

## PROYECTO DE TITULACIÓN

*menos una proporción sustancial de los adultos tengan competencias de lectura y escritura”(ONU, 2015).* Para el caso del Ecuador, esta meta se traduce en políticas y programas educativos, siendo el Currículo Nacional el instrumento rector a través del cual se promoverá el alcance de la misma en la educación formal, determinando en el área de Lengua y Literatura la lectura como elemento fundamental en el desarrollo de las capacidades de los estudiantes (Ministerio de Educación, 2016). Lograr estas capacidades tiene una relación directa con la lectura por placer de la literatura, es por ello que formar jóvenes con hábito y gusto por la lectura literaria se convierte en uno de los objetivos fundamentales de esta asignatura.

Sin embargo, para alcanzar este objetivo se requiere un trabajo de aula que encamine las actividades, direccionadas por el docente, a priorizar la formación del gusto por la lectura literaria. Estudios realizados en otros países demuestran que los docentes aun dan prioridad a otros aspectos como la adquisición de información sobre literatura. Al respecto Paredes, Elia (1995) en una investigación realizada en México afirma:

La enseñanza de la literatura se ha venido nutriendo de dos tendencias: o se enseña historiografía de la literatura ejemplificada con una serie de fragmentos que fuera de contexto suenan extraños, o, la menos frecuente, la de la atención exclusiva en un análisis formalista que no logra arribar a la síntesis y la interpretación...( Paredes, E. 1995)

Ideas como estas se ven reflejadas en varias investigaciones posteriores como la de Rojas Alexis en Venezuela (2006), quien señala que en la práctica pedagógica de la literatura, los docente dan prioridad a la adquisición de información como corrientes literaria, géneros o elementos formales del texto. De la misma manera, Ana María Franco en el 2012, en una investigación realizada en Argentina, establece que la selección de textos y el trabajo que se hace con ellos incide negativa o positivamente en la formación de lectores, y como resultado de su investigación halló que los docentes

## PROYECTO DE TITULACIÓN

no tienen claro qué hacer con el texto, limitándose el trabajo de aula a un escueto control de lectura. En el Ecuador no existen investigaciones relacionadas a la práctica docente en relación a la consecución del objetivo planteado en el currículo para el bloque de literatura, por lo que esta investigación permitirá conocer si el trabajo de aula contribuye al logro del mismo. Además, reconocer los factores asociados que limitan la formación de jóvenes con hábito y gusto por la lectura literaria permitirá proponer estrategias que sirvan para fortalecer o implementar las competencias lectoras y el desarrollo integral del estudiante.

Para la enseñanza – aprendizaje de la literatura, y específicamente para promover en los estudiantes el interés por la lectura literaria se han desarrollado algunas teorías que proporcionan las bases metodológicas. Para este trabajo de investigación se ha tomado como referente fundamental la teoría de la recepción literaria propuesta por Hans Rober Jauss en Alemania, siendo el principal aporte de este autor, el otorgar al lector un rol protagónico. Jauss considera que en la lectura literaria lo primero que se requiere es una actitud de goce ante el texto, por lo que es necesario educar en el goce estético. (Jauss. 1972). Este postulado está directamente relacionado con el objetivo del currículo en el campo de la literatura que es el goce literario. Formar jóvenes con gusto por la lectura requiere formar en el goce estético de la lectura literaria. Despertar ese gusto estético es el reto más importante al momento de pensar en la literatura con los jóvenes. Por estas razones se considera a esta teoría como un potencial desde la cual se puede trabajar estrategias innovadoras para entender la enseñanza de la literatura desde un enfoque distinto al que actualmente se aplica.

Además, esta teoría permite identificar la interpretación que hace el lector de la obra, esta interpretación está influenciada por los contextos propios de los lectores que darán nuevos significados a la obra. Este gusto por la lectura está determinado por las experiencias y significados que el lector le otorga a la obra. El lector se siente identificado por los temas que trata la obra gracias a que reconoce sus propias

## PROYECTO DE TITULACIÓN

experiencias en ella. Por estas razones, elegir una obra adecuada para que los jóvenes encuentren en ella significado es importante.

Los estándares de la Calidad Educativa propuestos por el Ministerio de Educación en el Área de Lengua Y Literatura establecen que los estudiantes que finalizan el Bachillerato deben dominar la comprensión de textos literarios escritos complejos y ser capaces de realizar juicios críticos. Alcanzar este estándar ha constituido un problema, la mayoría de estudiantes no logran el nivel elemental de comprensión de textos. El problema inicia en el mínimo interés por la lectura literaria que tienen los jóvenes. Por ello es necesario despertar el gusto por la lectura literaria, en primer lugar, para luego desarrollar en ellos las destrezas requeridas por el estándar.

El proyecto de investigación se desarrollará en el Bachillerato General Unificado de la Institución Educativa Juan Pío Montúfar, en la asignatura de Lengua y Literatura, el acceso a los datos constituye una significativa oportunidad que facilitará el desarrollo de las misma. Adicionalmente, la institución refleja un limitado interés de los jóvenes en la lectura literaria convirtiéndose en un aspecto importante el determinar cómo mejorar este aspecto.

### 5. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA:

#### a) Antecedentes de la investigación

En la Universidad del Norte, Catamarca (Argentina), María Elena Hauy (2014) realiza una investigación acerca de la lectura literaria como práctica, planteándose algunos objetivos. El primero se refiere a la conceptualización de la experiencia literaria, entendida como la relación del lector con el texto, y el rol de la imaginación en esta experiencia. El segundo objetivo que se plantea Hauy es la explicación de la comprensión acerca de la lectura crítica en los jóvenes, para ello realiza un análisis documental de las planificaciones, contrastado con las observaciones de clase,

## PROYECTO DE TITULACIÓN

entrevistas y encuestas a los estudiantes. Entre las conclusiones que se destacan de esta investigación tenemos que la lectura crítica requiere saberes previos como datos del autor, el texto y el contexto. La imaginación se reconoce como otra forma de conocimiento que se activa con la lectura literaria, además de destacar que la lectura supone un encuentro intercultural, las diferencias culturales que se manifiestan en este encuentro dificulta el éxito de la lectura debido a que el lector no logra hacer una adecuada interpretación del texto.

Altamirano Flores (2016) en su artículo titulado: “Didáctica de la Literatura: ¿cómo se contagia la literatura?” publicado en la revista “La palabra” realiza una reflexión teórica sobre la enseñanza de la literatura en el cual propone que se debe anteponer la formación estética antes que la enseñanza de contenido sobre literatura. En base a esta concepción se realiza una propuesta pedagógica del modelado estético cuya principal premisa es que el sentimiento estético no se puede enseñar porque en palabras de Altamirano “solamente se puede transmitir o contagiar porque la experiencia literaria no puede reproducirse mediante operaciones puramente cognitivas” (pág 169). A partir de esta idea propone una metodología que permitan poner en práctica el contagio de la literatura.

Por otro lado, López, Tinajero y Pérez realizan una investigación acerca del currículo y la competencia literaria en los jóvenes. Esta investigación tiene como objetivo inferir el tipo de lector y el nivel de competencia literaria que cada cultura escolar propicia. La investigación se realiza en una institución educativa de nivel que oferta el Bachillerato General y el Bachillerato Internacional. Las conclusiones arrojan una marcada diferencia de lo que sucede en la clase de literatura en estos dos espacios, siendo en el primero el maestro la fuente principal de información y no el texto literario, mientras que en el segundo los estudiantes son autónomos en la lectura y el comentario de los mismos. Sin embargo, esta investigación según los autores solo proporcionan “pistas para incidir positivamente en la formación lectora de los estudiantes”.

## PROYECTO DE TITULACIÓN

En cuanto a la estética de la recepción, Viviana Suárez (2014) presenta una investigación cuyo objetivo fue establecer las condiciones pedagógicas para que la lectura sea una experiencia estético-literaria dentro del aula. La investigación es de tipo cualitativo utilizando la técnica de sistematización de experiencias, el cual consiste en la elaboración, por parte del docente investigador, de una propuesta pedagógica que aplica, en esta investigación se aplicó tres talleres literarios a partir de los cuales se generaron espacios de conversación. Los datos se recogieron por medio de grabaciones, diarios de los estudiantes y del profesor. El resultado que Viviana Suárez presenta es que en la experiencia estético literaria requiere la intervención de la imaginación en el cual también participan las experiencias del lector produciéndose una conexión afectiva con el texto.

Otra investigación referente a la recepción estética es la que presenta Higuera Guarín, G.Y.( 2016) en el artículo titulado: De la estética de la recepción a la animación a la lectura: consideraciones teóricas para una propuesta de animación de la lectura literaria en espacios no convencionales. La primera parte de esta investigación propone el análisis teórico de la teoría de estética de la recepción como base para la animación a la lectura. Aunque la investigación está dirigida a personas que se encuentran privados de su libertad, las reflexiones de la misma pueden servir de base para trabajar con los estudiantes que tienen algún tipo de vulnerabilidad como los adolescentes infractores que asisten a la institución, debido a que las conclusiones de la autora la literatura señala que la literatura crea un ambiente de participación y reflexión otorgando esperanza y confianza en sí mismos y en los demás.

### **b) Bases Teóricas:**

#### **Lectura literaria en jóvenes**

##### **Hábito Lector**

Según el diccionario digital de nuevas formas de lectura y escritura, el hábito lector comprende “la repetición frecuente del acto de leer y el conjunto de destrezas y

## PROYECTO DE TITULACIÓN

habilidades implicadas en esta actividad”. Mireia Manresa (2009), dice al respecto, que la sociedad enfoca su preocupación en el aspecto cuantitativo al pretender aumentar la cantidad de libros que leen los individuos, sin embargo, como podemos apreciar en la definición el hábito lector también comprende las destrezas y habilidades del acto de leer. Para Manresa, la frecuencia y la constancia en la lectura son imprescindibles para mejorar los hábitos lectores, pero la autora hace énfasis que adicionalmente es necesario formar la competencia lectora y considerar otros elementos como la variedad de textos que se leen junto con la recepción y experiencia lectora. Además, el hábito lector comprende una actitud positiva ante el texto que permita encontrar un disfrute personal que motive a realizar esta actividad en el tiempo de ocio (Gil, 2011).

Por otro lado, Larrañaga y Yurengo (2005) consideran que la formación del hábito lector tiene un carácter social, es decir que se aprende en diferentes contextos, en los cuales la representación social que tenga la lectura influirá en el conocimiento compartido determinando la motivación o desmotivación y la relación que se tenga con ella. Desde este enfoque, el hábito lector tiene una concepción cultural, y actualmente el valor cultural que se le otorga es de carácter intelectual en que se da prioridad a una función instrumental referida a la adquisición de conocimiento en controversia con la lectura por placer. De esta manera, “leer se ha asociado a poseer cultura, lo que supone pertenecer a una categoría social vinculada al conocimiento” (Larrañaga y Yurengo, 2005, pag 44). Sin embargo desde la perspectiva de estos autores el hábito lector se refleja en tres categorías el no lector, el falso lector y el lector habitual. El lector habitual se diferencia de los otros en la frecuencia y la variedad de textos que lee. Así mismo lo que motiva a los lectores habituales es el hecho de que les gusta, se divierten y aprenden, al contrario de los no lectores que leen para buscar información. El valor social atribuido a la lectura hace que los no lectores o falsos lectores argumenten la falta de tiempo para no leer mientras que los lectores atribuyen que quienes no leen carecen de la motivación e interés (Larrañaga y Yurengo, 2005).

## PROYECTO DE TITULACIÓN

### **Hábitos lectores en la adolescencia**

En la adolescencia es donde se produce el mayor distanciamiento de la literatura, sin embargo, también esta etapa representa el momento ideal para interiorizar la lectura literaria, debido a que el adolescente está aprendiendo a vivir y lo hace con mucha intensidad (Blásquez,1992). La literatura según Blasquez le permitirá al joven comprender los problemas y deseos que surgen en su vida y esta es la razón de que según Blásquez le guste o no la lectura “está en relación directa con el contenido emotivo que mueve en él y con el impacto, placentero o no, que le crea.” (Blasquez,1992, pág 73). Desde este enfoque, el autor plantea que se debe dejar de lado el hecho de leer para adquirir algún conocimiento a leer por leer, es decir permitir al adolescente leer por placer. Evitar estudiar la obra es fundamental en esta etapa debido a que al llevar el estudiante por este camino le distanciará de la literatura.

Por otro lado Mireia Manresa (2009) afirma que el hecho de que los adolescentes valoren el texto desde la perspectiva personal no se debe considerar como algo positivo ni negativo, sin embargo, al lector que se queda en este nivel de lectura lo ha denominado lector débil. Esto se debe a que carecen de otros elementos que les permita realizar otro tipo de valoraciones al texto que si tienen los lectores fuertes que son aquellos que tienen realizan una lectura con mayor frecuencia. Además Manresa (2009) manifiesta que el acceso a los textos determinará la formación del hábito lector que en la educación formal se ha limitado a la lectura de fragmentos y máximo una obra por trimestre, lo que limita que el joven adquiera un bagaje suficientemente amplio.

### **Teoría de la recepción literaria**

Según Acosta, L. (1989) la recepción literaria se ocupa de los fundamentos y principios básicos que se utilizan para la acogida, conocimiento o crítica del hecho literario, además de proporcionar las formas metodológicas para realizarlo de una manera científica. El autor señala que la teoría de la recepción no es nueva pero si los son los

## PROYECTO DE TITULACIÓN

términos como: teoría de la recepción, estética de la recepción, práctica de la recepción entre otras que surgen del asumir el estudio de la literatura desde una postura más científica. Además, Acosta (1989) señala que la recepción literaria nace en la denominada Escuela de Constanza cuando Jauss realiza la primera formulación de una nueva corriente de la recepción considerada como un nuevo paradigma cuya característica principal es otorgarle un rol protagónico al lector.

Al respecto del reconocimiento del lector en el proceso de lectura, Gadmer, establece que desde el punto de vista hermenéutico, existe una distancia entre el escritor y el lector, la misma que se da por los sentidos del discurso que cada uno otorga. Para superar esta distancia se requiere la intención del entendimiento de lo que expresa el discurso. Para Gadamer (1983), el texto escrito por el escritor es pensado en un posible lector al que guiará para que comprenda algo. Lograr esta comprensión es lo que convierte la escritura en arte. El arte de escribir consiste en buscar la manera para forzar al otro a comprender algo. Sin embargo, esta comprensión está limitada por el mismo proceso de escritura, ya que el escritor debe superar la forma natural del hablar extrayendo, de los signos de la escritura, todos los elementos que están presentes en el proceso de comunicación oral como las pausas, el titubeo, el énfasis, alusiones, entre otras, sustituyendo la palabra impresa por el discurso vivo, hecho que ocurre en todo tipo de textos y por supuesto en la literatura.

El lector en el proceso de lectura realiza una especie de traducción (Gadamer, 1989) porque en primer lugar extrae del texto los sonidos y el sentido. En este proceso de traducción fácilmente se puede malinterpretar e introducir supuestos que no están en el texto. Sin embargo, la malinterpretación en la literatura no representa un peligro como sucedería en otras situaciones (Gadamer, 1989) porque la literatura es un arte que puede dar lugar a diferentes sentidos que el lector le otorgue, es libre de interpretación ya que según Gadamer nunca podrá ser transformado en conceptos verdaderos. Al momento de leer literatura el lector introduce elementos propios porque el arte como tal

## PROYECTO DE TITULACIÓN

no tiene una utilidad predeterminada. El arte y en el la literatura no está concebida para el uso (Gadamer, 2002).

### **Los postulados de Hans Robert Jauss:**

La recepción literaria nace en la denominada Escuela de Constanza cuando Jauss realiza la primera formulación de una nueva corriente de la recepción considerada como un nuevo paradigma cuya característica principal, como se mencionó anteriormente, es otorgarle un rol protagónico al lector. En su apología de la experiencia estética Jauss (1972) propone varias tesis al respecto de la recepción estética del arte.

La primera tesis se refiere a la actitud de goce que el arte desencadena y posibilita, a esta actitud de goce, Jaus la considera como la experiencia estética primordial que no puede ser excluida de la reflexión teórica. Este postulado nace ante la crítica a la concepción social basada en la oposición entre trabajar y disfrutar que ha llevado a poner en duda la existencia, necesidad y utilidad del arte. Como consecuencia se ha llegado a separar la reflexión teórica del arte de su mera recepción placentera. Jauss (1972) afirma que la sociedad asume como una banalidad el hecho de gozar del arte, entendiéndose que la experiencia estética es válida y genuina si deja el placer y se eleva al ámbito de la reflexión estética. Para Jauss es una mala postura el pretender educar al sujeto en contra de su inclinación al placer estético e inclinarlo a una actitud reflexiva y crítica. Además Jauss critica el hecho de que el gozar sea considerado como algo totalmente distinto del conocer y hacer, ya que considera que el goce estético se distingue del simple placer de los sentidos gracias a que en la actitud de goce estético el contemplador se libera de los vínculos con la praxis cotidiana mediante lo imaginario, lo libera del placer cotidiano y le capacita para otra experiencia.

A partir de esta reflexión surge su segunda tesis donde afirma que dicha liberación se da por medio de la experiencia estética y se efectúa en tres planos que permiten: engendrar el mundo como su propia obra (conciencia productiva), aprovechar la posibilidad de percibir el mundo de otra manera (conciencia receptiva) y aprobar un

## PROYECTO DE TITULACIÓN

juicio exigido por la obra o identificación con las normas de la acción trazada (experiencia intersubjetiva). En el encuentro con el arte literario esta experiencia estética libera los lazos afectivos para activar los afectos por el héroe de la historia y lo coloca en posición de ánimo para comprender el proceder humano. Estos planos están en contra de la negación congnotiva del arte. Para Jauss (1972) la conciencia productiva lleva consigo el propio conocimiento, producir y comprender convergen. La conciencia receptiva permite renovar la percepción de las cosas que están atravesadas por la costumbre, mirar el mundo de otra manera lleva al conocimiento porque también es una actitud creadora que evidencia una modificación en el espectador que recibe la obra al sacarlo de la percepción rutinaria.

La tercera tesis de Jauss plantea que la experiencia estética tiene una función crítica y creativa de la percepción estética que ante las versiones científicas del mundo, permite hacer alcanzable y realizable un mundo común a todos que solo el arte hace comunicable. Es a partir de esta tesis que surge la cuarta tesis que establece la función comunicativa del arte al permite que la experiencia personal se vuelva una experiencia ajena al identificar emociones, admiración, compasión, risa, estremecimiento, etc. Jauss critica que tanto la experiencia subjetiva y la significación pública de las obras queden en el plano de mera sociologías del gusto que ha limitado conocer la herencia de la catarsis, es decir, la reacción que tiene el lector individual y la reacción colectiva de la obra de arte. Para Jauss la catarsis es la propiedad esencial de la experiencia estética para lograr la identificación emocional del espectador con el héroe, en este punto marca Jauss los posibles resultados de la recepción quien puede pasar de una mera identificación con el héroe para asumir como ejemplar el comportamiento de éste; quedarse en un asombro ingenuo o neutralizar éticamente las acciones. Al respecto Jauss afirma que el arte en su función comunicativa puede por tanto convertirse en transgresora de normas o cumplidora de las mismas, pero en el medio de estos extremos afirma que hay otras posibilidades que pueden denominarse configuradoras

## PROYECTO DE TITULACIÓN

de normas. En primer lugar Jauss establece la identificación asociativa donde se elimina la alternativa de asumir los roles comunicativos para lograr la orientación de las expectativas de comportamiento. Luego vienen los niveles en donde el héroe es identificado por el receptor como mejor, peor o igual causando admiración o simpatía, el lector sentirá admiración por el héroe perfecto, simpatía por el héroe que lo reconoce como similar a él y en el caso del héroe sufriente o apurado sentirá una identificación catártica que se manifiesta en la risa o el sufrimiento.

Por otro lado y como contraposición a los tipos de identificación anteriores Jauss establece la identificación irónica en la cual el espectador o lector se resiste a identificarse con la representación y no logra ser rescatado de este estado de resistencia convirtiéndose en un comportamiento estético fallido o deficiente sentirá horror, aburrimiento o indiferencia. Jauss afirma que este aspecto determina la ambivalencia fundamental de toda experiencia estética, debido a que se remite a lo imaginario. A partir de esto surge la última tesis de Jauss donde afirma que en la experiencia estética primaria se rompe cuando no está articulada, desde el punto de vista de la recepción estética con la identificación.

### **Los aportes de Wolfgang Iser**

Wolfgang Iser (1976) también establece el sitio primordial del lector en el proceso de lectura literaria ya que considera que es precisamente a él a quien se dirige el texto, estableciendo una semejanza en este aspecto con Gadamer. Iser explica que anteriormente se hablaba de la intención del autor en el proceso de lectura, se abordaba los significados del texto desde la perspectiva de la época, de las leyes que configuran el texto pero no se pensaba en el sentido del texto al ser leído. Este último solo ocurre en el momento que se otorga al lector el rol protagónico que le corresponde, porque según Iser algunos lo han considerado como irrelevante. Pero dirigir el pensamiento a lo que sucede cuando el lector se encuentra con el texto es natural

## PROYECTO DE TITULACIÓN

porque los seres humanos son capaces de generar una respuesta ante el objeto ya que existe un proceso de interacción. En esta interacción no solo se debe atender a la estructura del texto sino a los actos de comprensión, que es lo que Gardner señala como la extracción de los sentidos.

Iser establece en el proceso de comprensión dos polos: el polo artístico que se refiere al texto creado por el autor y el polo estético entendido como la concreción que realiza el lector. El proceso de comprensión no puede ser reducido a un solo polo. Si se queda en el plano artístico se produce una presentación técnica del texto y por el contrario si se centra solo en el polo estético este queda reducido a la psicología del lector. La literatura, para Iser, es por lo tanto una obra artística como proceso de constituirse el texto en la conciencia del lector en donde la estructura del texto solo cumple una función cuando afectan al lector.

### **Pedagogía crítica:**

MacLaren afirma que “ser crítico significa estar presente en la historia y hacer algo en relación con el futuro”(pág. 60). Las escuelas han concebido la criticidad como el elemento que permitirá a los estudiantes desarrollarse en el mundo tal como se encuentra, manteniendo la pobreza, la exclusión de las mayorías y privilegiando a los que históricamente ha tenido el poder. Por el contrario, la pedagogía crítica permite que los estudiantes puedan entender y conocer la historia que ha forjado las diferencias de clase e injusticia y hacer algo para transformar la realidad; sin una transformación de la sociedad no se cumple el objetivo que persigue la pedagogía crítica.

Los docentes somos los primeros llamados a reconocer que somos parte de un sistema de dominación y que reproducimos ese sistema con nuestras actitudes en el aula, al momento de considerarnos la autoridad de ese espacio nos asumimos superiores a los estudiantes y establecemos claro nuestro rol dominante ante los alumnos los oprimidos. Además nos consideramos dueños de la verdad, pero como MacLaren lo afirma solo somos los transmisores de un conocimiento que ha sido

## PROYECTO DE TITULACIÓN

producido por otros, aquellos que están en las universidades y principalmente en las universidades de los países dominantes. Sin embargo, MacLaren aclara que la producción de conocimiento no se da solo en lo pedagógico, por lo tanto debemos entender que los estudiantes producen un conocimiento en los espacios en los que se desarrollan y el reto de los docentes es escucharles para aprender de ellos. Esto solo será posible cuando comprendamos y aceptemos que la pedagogía es un intercambio de experiencias en iguales condiciones como lo asumen la pedagogía crítica.

MacLaren (1994) también aborda el problema del conocimiento y sus relaciones de dominación. Los docentes consideramos que el conocimiento se produce solo en la escuela, y todo aquello que se aprende de las relaciones sociales fuera de ella no es conocimiento, por lo que entendemos que nuestro rol es el de transmitir conocimiento, pero además el conocimiento que ha sido producido por la cultura dominante. En este sentido asumimos que nuestros estudiantes no son capaces de producir nada y que no podemos aprender de ellos y por eso, como afirma MacLaren los silenciamos, a veces de maneras muy sutiles y otras de forma muy abierta. Cuando abordamos la Literatura desde el paradigma histórico y formal, los docentes nos convertimos en transmisores de información referente a la literatura, entregamos a los estudiantes un listado histórico de obras y autores que ellos deben incorporar a su memoria o elementos estructurales que integran el texto, pero anulamos su rol de lector y la capacidad crítica al imponer unos modos de pensar, silenciando la interpretación que ellos son capaces de hacer ante el texto.

Desde estas posturas podemos entender que en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la literatura, los docentes no somos los que tenemos un conocimiento que transmitir al respecto, sino que podemos a través de la lectura literaria dar el espacio para que los estudiantes hablen acerca de lo que la obra literaria les transmite. La literatura debe ser utilizada en clase para que ellos encuentren elementos con los cuales se identifican y a partir de ahí, digan lo que tengan que decir, posibilitando la

## PROYECTO DE TITULACIÓN

criticidad. Como docentes de literatura no debemos influir en el sentido que deben encontrarle al texto, porque como ya lo decía Gadamer e Iser, cada lector otorgará un sentido distinto y la literatura permite la posibilidad de otorgarle muchos sentidos a los textos. Los estudiantes deben sentirse libres de manifestar el sentido que le han encontrado al texto.

### **c) Fundamentos legales:**

La ley de educación en el Art. 3 establece los fines de la educación y entre uno de ellos se menciona que se debe garantizar el desarrollo de capacidades de análisis y conciencia crítica para contribuir a la transformación de la sociedad. Para cumplir con este fin el Currículo Nacional propone como fundamental la lectura en el desarrollo de las competencias de los estudiantes y por ello en todas las áreas se deberá promover las competencias lectoras. En la asignatura de Lengua y Literatura lo fundamental es desarrollar las competencias lectoras dejando en segundo plano el estudio de la gramática por ejemplo. Además hace una diferencia con la enseñanza de la literatura donde el estudio de los textos literarios se realizará desde un enfoque crítico y, porque se considera el arte literario como un proceso que interviene en la formación de una actitud crítica frente al mundo. Específicamente en el currículo de Bachillerato General Unificado se establece el estudio de la literatura con el fin la formación es lectores, con hábitos y gusto por la lectura y, además, con pensamiento crítico y con destrezas para comprender y producir sentidos a partir del texto leído, en relación con el entorno personal, social y cultural.

PROYECTO DE TITULACIÓN

**6. OPERACIONALIZACION DE VARIABLES:**

Objetivos específicos	Variable	Definiciones nominales	Dimensión	Indicadores
Identificar las estrategias metodológicas que se deberían utilizar para fortalecer el hábito lector y el gusto por lectura literaria en los adolescentes del Bachillerato General Unificado de una institución fiscal de Quito.	Gusto por la lectura literaria	Lectura directa y placentera del texto literario	<p>Actitud frente al texto</p> <p>Frecuencia de lectura literaria</p> <p>Motivo de la lectura literaria</p>	<p>Asombro</p> <p>Aburrimiento</p> <p>Alegría</p> <p>Tristeza</p> <p>Atención</p> <p>Distracción</p> <p>Interés</p> <p>Siempre</p> <p>Ocasionalmente</p> <p>Casi nunca</p> <p>Cumplimiento académico</p> <p>Interés personal</p> <p>Imitación</p>

**PROYECTO DE TITULACIÓN**

	Estrategias pedagógicas referidas a la didáctica de la literatura	Conjunto de acciones, factores, recursos para la enseñanza - aprendizaje de la literatura.	Metodología          Actitud docente	Actividades Recursos Técnicas   Distante Involucrado De escucha activa
Diagnósticar la comprensión y prácticas docentes en relación a la Educación literaria y su incidencia en los hábitos lectores y gusto por la lectura literaria en los adolescentes de Bachillerato Bachillerato General Unificado de una institución fiscal de Quito, durante el año lectivo 2019-2020.	Comprensión y prácticas docentes	Aspectos económicos, sociales y culturales que influyen el gusto por la lectura literaria	Concepción de la literatura      Currículo      Contexto	Objetivo de literatura Selección de textos Uso del texto  Objetivos Destrezas Contenidos  Económico Social

PROYECTO DE TITULACIÓN

				Cultural Tecnológico
Diseñar un plan estratégico, para el fortalecimiento del hábito lector y el gusto por la lectura literaria, en los estudiantes de Bachillerato General Unificado de una institución fiscal de Quito.	Plan estratégico para fomentar el gusto por la lectura literaria	Conjunto de acciones, factores, recursos para la enseñanza - aprendizaje de la literatura.	Comprensión  Obras literarias  Metodología	Objetivo de la literatura Teoría de la recepción Contexto del estudiante  Criterios de selección Actividades  Recursos Técnicas

## PROYECTO DE TITULACIÓN

### 7. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

#### Tipo de investigación

Esta investigación es de tipo proyectiva. Según Hurtado “Este tipo de investigación propone soluciones a una situación determinada a partir de un proceso de indagación” (Hurtado, .) Se ha elegido este tipo de investigación debido a que se pretende proponer estrategias pedagógicas para resolver un problema en torno al fortalecimiento de los hábitos lectores en los estudiantes que se evidencia en la institución y por ser este tema una preocupación constante en la sociedad.

#### Diseño

En cuanto al diseño es fuente mixta, debido a que consistirá en una investigación de campo y documental. Los datos referentes a la investigación de campo serán obtenidos en la Institución Educativa Juan Pío Montúfar a través de observaciones aúlicas, entrevistas a los docentes y encuestas a los estudiantes de Bachillerato General Unificado; los referentes a la investigación documental incluyen las normativas legales y no legales, el currículo, las planificaciones, evaluaciones e informes. Respecto a la temporalidad la recolección de datos se realizará una única vez, durante el periodo lectivo 2019-2020, convirtiendo esta investigación en contemporánea transaccional. En primer lugar se pretende conocer el gusto por la lectura literaria de los estudiantes, entendido este como la lectura directa y placentera del texto literario. Además, se pretende identificar cuales son los hábitos lectores de los estudiantes, en este aspecto se indagará la frecuencia de lectura, los motivos que los llevan a leer y los tipos de textos que prefieren. El segundo aspecto se refiere a las estrategias pedagógicas

## PROYECTO DE TITULACIÓN

referentes a la literatura; incluye las actividades, recursos y técnicas que utilizan los docentes de lengua y literatura del bachillerato, Además de la comprensión de los docentes referente a la didáctica literaria, el análisis del currículo y los aspectos sociales, culturales y económicos de la población en estudio.

### **Unidades de estudio**

La institución educativa Juan Pío Montúfar cuenta actualmente con 1200 alumnos en bachillerato. En cada paralelo existen entre 38 y 40 estudiantes entre hombres y mujeres. La edad de los estudiantes se encuentra entre 14 y 19 años. Existen 8 docentes que imparte la asignatura de Lengua y Literatura. En relación a los docentes la muestra incluye a la totalidad, debido a que la investigación está encaminada a recabar información relacionada exclusivamente con la literatura correspondiente al bloque 5 del currículo de esta signatura. En lo referente a los estudiantes se utilizará un muestreo no probabilístico seleccionando el 25% de los estudiantes de bachillerato. Para la selección de los estudiantes se considerarán los siguientes aspectos: estudiantes con alto, medio y bajo rendimiento académico; de los tres niveles de bachillerato y que sean estudiantes de cada uno de los docentes de lengua y literatura.

### **Técnica e instrumento de recolección de información**

Para la recolección de datos acerca de los hábitos lectores de los estudiantes y el gusto por la lectura literaria se realizará una encuesta dirigida a los estudiantes. Para la construcción del instrumento se han considerado cuestionarios aplicados en otras investigaciones sobre el tema y las encuestas nacionales del INEC, realizando las adaptaciones correspondientes para que se ajuste a los dimensiones e indicadores

## PROYECTO DE TITULACIÓN

establecidos para esta investigación. Referente a la información que se pretende obtener de los docentes de Lengua y Literatura, se aplicará una entrevista diseñada también a partir de trabajos de investigación previos, esta entrevista está encaminada a conocer la comprensión que tienen los docentes del proceso de enseñanza aprendizaje de la literatura. La información obtenida en la encuesta y la entrevista será contratada con las observaciones de clase, en ellas identificará cómo el docente

### 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta, L. A. (1989). *El lector y la obra*. Madrid, España. Editorial Grados.

Altamirano, J. G. (2011). Hábitos lectores y competencias básicas en el alumnado de educación secundaria obligatoria<sup>1</sup> (reading habits and basic competences in students of compulsory secondary education). *Educación XX1*, 14(1), 117-134.

BALLESTER, J. & IBARRA, N. (2015) la formación lectora y literaria en contextos multiculturales. Una perspectiva educativa e inclusiva. Universitat de València. Departament de Didàctica de la Lengua y la Literatura. Ediciones Universitarias de Salamanca Junio 2015. Pág. 161-183

Blázquez. F. (1992) *Enseñar literatura a los adolescentes*. Madrid. Revista Tarbiya. Paginas 67 -82 Recuperado de <http://www.uam.es/iuce/iuceweb/publicaciones/tarbiya/tarbiya.htm> Última visita: julio del 2019

Flores, D. (2016). La importancia e impacto de la lectura, redacción y pensamiento

## PROYECTO DE TITULACIÓN

crítico en la educación superior. *Zona Próxima*, 24, 128-135.

Franco, A. M. (2012). Didáctica de la literatura juvenil en la escuela media: Un silencio pedagógico. *El toldo de Astier*. año 3 no. 5, 83-93. Recuperado de [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.5311/pr.5311.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5311/pr.5311.pdf) Última visita: junio del 2019

Gadamer. (1983). *Elogio de la teoría*. Barcelona. Editorial RBA libros

Gadamer. (1998). *Arte y verdad de la palabra*. España. Ediciones Paidós Ibérica.

Gadamer (2002). *Acotaciones hermenéuticas: Transformaciones del concepto de Arte*.

Gil Flores, J. (2011) *Hábitos lectores y competencias básicas en el alumnado de educación secundaria obligatoria*. Educación XX1. 14.1, Facultad de Educación.

UNED, pp. 117-134 Recuperado de <https://search-proquest-com.puce.idm.oclc.org/docview/1112888792/fulltextPDF/EA2077F60C5A474FPQ/1?accountid=13357> Última visita: julio del 2019

Hauy, M. E. (2014). *Lectura Literaria: aportes para una didáctica de la literatura*. Catamarca, Argentina. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6416708> Última visita: junio del 2019

Higuera, G. Y. (2016). De la estética de la recepción a la animación a la lectura: Consideraciones teóricas para una propuesta de animación de la lectura literaria en espacios no convencionales. *La Palabra*, núm. 28, enero-junio, 2016, pp. 187-200. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia Tunja-Boyacá, Colombia. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=451546837013>

*Instituto Ecuatoriano de Estadísticas y Censos. (2012) Hábitos de lectura en Ecuador.*

## PROYECTO DE TITULACIÓN

*Disponible en:* <http://www.ecuadorencifras.com> Última visita: junio del 2019

Iser, W. (1976). *Der Akt des Lesens [El acto de leer]*. Madrid, España. Taurus Ediciones.

Jauss, H. R. (2002). *Pequeña apología de la experiencia estética*. Ediciones Paidós, Barcelona, España.

Larrañaga, E. & Yubero, S. (2005) *El hábito lector como actitud. El origen de la categoría de falsos lectores*. En Revista OCNOS nº 1, 2005, p. 43 - 60.

Recuperado de

[https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos\\_2005.01.04/149](https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2005.01.04/149)

Última visita julio del 2019

López Bonilla, G., Tinajero, G. y Pérez Fragoso, C. (2006). Jóvenes, currículo y competencia literaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (2). Consultado el día de mes de año en: <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-bonilla.html>

MacLaren, Peter. *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. 1994. Paidós. Ecuador

Manresa, M. (2009) *El hábito lector a través de la voz adolescente: de la vida al texto*.

Redacción de lectura y vida. Páginas 32-42. Recuperado de <https://search-proquestcom.puce.idm.oclc.org/docview/237027411/fulltextPDF/6E107226262243C0PQ/4?accountid=13357> Última visita: julio del 2019

Ministerio de Educación. (2016). Currículo Nacional del Ecuador. Recuperado de

<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/08/Curriculov2.pdf>

ONU para la educación de la ciencia y la tecnología. (2016) *Desglosar el objetivo de desarrollo sostenible 4. Educación 2030 Guía*. Última visita: junio del 2019

PROYECTO DE TITULACIÓN

Paredes CH, E. (1995) *La enseñanza aprendizaje de la literatura en el bachillerato.*

*Perfiles Educativos*, núm. 68, abril-juni, 1995 Instituto de Investigaciones sobre la  
Universidad y la Educación Distrito Federal, México Recuperado

de <http://www.redalyc.org/pdf/132/13206810.pdf> Última visita: julio del 2019

*Plan Nacional de promoción del libro y la lectura: José de la Cuadra.* (2017) Quito.

Ecuador. Recuperado de: [https://cerlalc.org/wp-](https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2018/09/42_Plan_Nacional_Lectura_Ecuador-1.pdf)

[content/uploads/2018/09/42\\_Plan\\_Nacional\\_Lectura\\_Ecuador-1.pdf](https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2018/09/42_Plan_Nacional_Lectura_Ecuador-1.pdf) Última visita:  
junio 2019

Rojas, A. (2006) *La enseñanza de la literatura: ¿Un proceso dialógico?* *Educere*, vol. 10,

núm. 35, octubre-diciembre, 2006, pp. 645-650 Universidad de los Andes Mérida,  
Venezuela

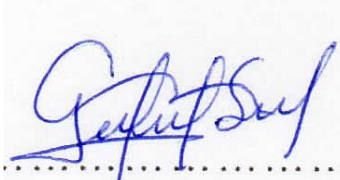
Suárez, V. (2014). *La lectura como experiencia estético-literaria.* Bogotá, Colombia.

Recuperado

de

[https://dialnet-unirioja-](https://dialnet-unirioja-es.puce.idm.oclc.org/servlet/articulo?codigo=5016199)

[es.puce.idm.oclc.org/servlet/articulo?codigo=5016199](https://dialnet-unirioja-es.puce.idm.oclc.org/servlet/articulo?codigo=5016199)



Estudiante

Fecha

Pontificia Universidad  
Católica del Ecuador

Facultad de Ciencias de la Educación

Maestría en Innovación en Educación



## PROYECTO DE TITULACIÓN

# Instrumentos de recolección de información

# Hábitos lectores y gusto por la lectura literaria de los estudiantes de Bachillerato General Unificado

La información proporcionada en esta encuesta es de carácter confidencial y será utilizada únicamente con fines de mejoramiento académico. Los resultados de la encuesta serán socializados con todos los participantes.

Para los fines de esta encuesta se entiende por lectura literaria la lectura los textos como cuentos, poesía, novela, leyenda, mitos, novelas gráficas.

Se entiende por obra literaria una novela completa, un grupo de cuentos, una selección de poemas, una antología de fábulas o leyendas.

Cuando se menciona el texto literario se refiere a una obra completa o fragmento. El fragmento puede ser un poema o parte de este, un párrafo, una página o capítulo de una novela, un cuento corto.

Agradecemos tu participación.

**\*Obligatorio**

## Datos informativos

1. Edad \*

---

2. Curso y paralelo \*

---

## Hábitos de lectura

3. ¿Cuántas obras literarias leíste en los últimos 12 meses? \*

*Marca solo un óvalo.*

- Ninguna
- Una
- De 2 a 4
- De 5 a 7
- Más de 8

4. ¿Cuántas horas a la semana dedicas a leer obras literarias? \*

*Marca solo un óvalo.*

- Ninguna
- Entre 1 y 2 horas a la semana
- De 3 a 5 horas semanales
- 6 o más horas a la semana

5. ¿Cuáles son las razones por las que leíste el último texto literario? (Obra completa o fragmento)

*Selecciona todos los que correspondan.*

- No leí ninguno
- Por recomendación de un amigo
- Interés propio
- Porque el colegio me lo pidió
- Algún tipo de obligación
- Porque encontré el libro en casa
- Porque lo encontré en la biblioteca del colegio

6. ¿Actualmente estás leyendo una obra literaria? \*

Marca solo un óvalo.

Sí Salta a la pregunta 7

No Salta a la pregunta 10

### Lectura actual

7. Escribe el título de la obra que actualmente estás leyendo. Si no lo recuerdas escribe: No lo recuerdo. \*

---

8. Escribe el nombre del autor de la obra que actualmente estás leyendo. Si no lo recuerdas escribe: no lo recuerdo. \*

---

9. ¿Cuáles son las razones por las que estás leyendo esta obra? \*

Selecciona todos los que correspondan.

Por recomendación de un amigo

Interés propio

Porque es importante para mi formación

Porque me lo pidió el profesor de Lengua y Literatura

Porque me lo pidió un profesor que no es de Lengua y Literatura

Porque me lo pidió mi familia

Algún tipo de obligación

Porque disfruto al leer

Porque encontré el libro en casa

Porque encontré el libro en la biblioteca del colegio

Otro:  \_\_\_\_\_

## Lectura Literaria como parte del programa de la asignatura de Lengua y Literatura.

10. Si el profesor de Lengua y Literatura te ha solicitado la lectura de una obra literaria, ¿cuánto dirías que te gusta? \*

*Marca solo un óvalo.*

- Nada      *Salta a la pregunta 14*
- Poco      *Salta a la pregunta 11*
- Mucho      *Salta a la pregunta 11*
- No me ha solicitado ninguna      *Salta a la pregunta 17*

### Razones por las que te gusta la obra

11. Escribe el título de la obra solicitada por tu profesor. Escribe no lo recuerdo si lo olvidaste o no sabes. \*

---

12. Escribe el nombre del autor de la obra solicitada por tu profesor. Escribe no recuerdo si lo olvidaste o no sabes. \*

---

13. ¿Cuáles dirías que son las razones por las que te gusta la obra literaria solicitada por tu profesor de Lengua y Literatura? \*

*Selecciona todos los que correspondan.*

- Interesante
- Comprensible
- Es corta
- Emocionante
- Tiene un tema que se relaciona con mi vida
- Me permite aprender sobre un tema específico
- Me divierte
- Aborda un tema de actualidad
- Aborda un tema de Historia
- No me ha solicitado ninguna lectura

Razones por las que no te gusta la obra

14. Escribe el título de la obra solicitada por tu profesor. Escribe no lo recuerdo si lo olvidaste o no sabes. \*

---

15. Escribe el título de la obra solicitada por tu profesor. Escribe no lo recuerdo si lo olvidaste o no sabes. \*

---

16. ¿Cuáles dirías que son las razones por las que NO te gusta la obra literaria solicitada por tu profesor de Lengua y Literatura? \*

*Selecciona todos los que correspondan.*

- No entiendo el vocabulario
- El tema tratado no es de mi interés
- Son temas muy antiguos
- No tiene nada que ver con mi vida
- No entiendo la historia
- Me aburre
- No aprendo nada de esta lectura

### Lectura en clase

17. Si se realizó alguna lectura literaria en tu última clase, dirías que disfrutaste de la misma: \*

*Marca solo un óvalo.*

- Mucho
- Poco
- Nada
- No se realizó ninguna lectura

18. Si se realizó una lectura literaria en tu última clase, desearías: \*

*Marca solo un óvalo.*

- Continuar la lectura por tu propia cuenta
- Continuar la lectura en clase
- No volver a leer ese texto
- No leer ningún texto que se le parezca
- No se realizó ninguna lectura en clase

19. ¿Cómo consideras las clases en las que se abordan temas de literatura? \*

*Selecciona todos los que correspondan.*

- Aburridas
- Interesantes
- Emocionantes
- Cansadas
- Entretenidas
- Divertidas

20. Las actividades que se realizan en clase con relación a los temas de literatura te motivan a leer \*

*Marca solo un óvalo.*

- Nada
- Algo
- Mucho

21. ¿Con qué frecuencia el docente utiliza en clase textos literarios que no están en el libro de Lengua y Literatura que te entregó el gobierno? \*

*Marca solo un óvalo.*

- Nunca
- En raras ocasiones
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

Acceso a textos literarios

22. Cuando sientes interés por leer algún texto literario, te has visto limitado por cuál de las siguientes razones: \*

*Selecciona todos los que correspondan.*

- Mi familia no dispone de un presupuesto para comprar un texto literario
- Mis padres no quieren comprarlo
- Considero que es inútil gastar en estas cosas
- El texto no se encuentra en la biblioteca
- Existe en la biblioteca del colegio, pero no me lo han prestado
- Ninguna de las anteriores
- No siento interés por la lectura de este tipo de textos

23. ¿Has tenido acceso a obras literarias a través del internet o en cualquier formato digital? \*

*Marca solo un óvalo.*

- Sí
- No

24. ¿Estarías interesado en leer textos literarios en formato digital o la web? \*

*Marca solo un óvalo.*

- Mucho
- Poco
- Nada

25. ¿En qué formato prefieres leer? \*

*Marca solo un óvalo.*

- Libro en formato impreso
- Libro en formato digital

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

## **Entrevista dirigida a los docentes de Lengua y Literatura de Bachillerato General Unificado**

**Objetivo de la entrevista:** Obtener información acerca de la comprensión que tienen los docentes respecto de la educación literaria.

**Nota:** La información proporcionada en esta encuesta es de carácter confidencial y será utilizada únicamente con fines académicos.

Fecha:

Hora:

Seudónimo:

Formación y especialización:

Años de experiencia docente:

Cursos a los que imparte la asignatura de Lengua y Literatura:

1. ¿Cuál es el objetivo que plantea el Currículo Nacional en relación al bloque de literatura de la asignatura Lengua y Literatura para el Bachillerato General Unificado?
2. ¿Cuáles son para usted, los objetivos en relación al bloque de literatura de la asignatura Lengua y Literatura para el Bachillerato General Unificado?
3. ¿Qué tan adecuadas considera las actividades y contenidos en relación a la literatura en el texto que entrega el gobierno?, ¿considera que son acordes a las necesidades y nivel de sus estudiantes?
4. ¿Qué estrategias considera que son las adecuadas para lograr que los jóvenes se interesen por la lectura de textos literarios?
5. ¿Qué textos literarios se han considerado para trabajar durante el año lectivo?
6. ¿Cuáles son o deberían ser los criterios de selección (oficial, institucional e ideal) de estas obras?
7. Según su criterio ¿por qué los estudiantes no leen obras literarias?
8. ¿Cuál es su apreciación en relación a las competencias lectoras y literarias de los estudiantes de bachillerato?
9. ¿Qué tan importante considera desarrollar las competencias lectoras y literarias?

Gracias por su colaboración.