

Prácticas de mediación de lectura literaria en el contexto escolar chileno: el quehacer del profesor mediador*

Mediation practices of literary reading in Chilean school context: teacher's role as mediator

CAROLINA GONZÁLEZ RAMÍREZ

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile

✉ carolina.gonzalez.r@pucv.cl

[<https://orcid.org/0000-0003-4704-9963>]

RESUMEN

El rol del docente como mediador de lectura es fundamental en la formación literaria de estudiantes de secundaria. Por ello el objetivo de este estudio fue caracterizar las prácticas de mediación de la lectura literaria implementadas por docentes de Lengua y Literatura en educación secundaria. Para ello se efectuó un estudio de caso con seis profesores de establecimientos educacionales de la región de Valparaíso, Chile. Los datos se recopilaban mediante entrevistas y observaciones de clases y fueron sometidos a análisis de contenido asistido por NVivo 12. Los resultados evidenciaron que las prácticas de mediación de lectura literaria revisadas contemplan instancias de lectura, escritura y mediaciones culturales, asociadas a un corpus de obras principalmente narrativas y canónicas. Se concluye que, si bien estas prácticas promueven el gusto por la lectura y el desarrollo de hábitos lectores, es necesario propiciar más espacios para la discusión literaria y ampliar el corpus de lecturas.

Palabras clave: Lectura, mediación, literatura, hábito de lectura, discusión literaria.

* Este trabajo se enmarca en el Proyecto DI-Emergente, código: 039.473/2020, financiado por la Dirección de Investigación-PUCV.

ABSTRACT

The role of the teacher as reading mediator is crucial for the literacy education of high school students. Therefore, the aim of this study was to characterize the mediation practices of literary reading implemented by a group of Spanish Language and Literature teachers from high school. To this end, a case study was conducted with 6 teachers from different educational institutions located in Valparaíso, Chile. Data was collected through interviews and classroom observations whose statistical analysis was carried out using NVivo 12. The results showed that the mediation practices of literary reading implemented included instances of reading, writing, and cultural mediation, addressing a corpus of canonical and narrative texts mainly. It is concluded that although these practices promote both the pleasure of reading and the development of reading habits, it is necessary to provide more space for literary discussion and extend the reading corpus.

Key words: Reading, mediation, literature, reading habit, literary discussion.

1. INTRODUCCIÓN

Las investigaciones en el ámbito de didáctica de la literatura han relevado la idea de que la lectura literaria que se lleva a cabo en la enseñanza obligatoria es un elemento esencial en la formación de lectores (Munita, 2017). Dicho ejercicio supone anteponer la lectura e interpretación de obras por sobre los contenidos de historia de la literatura, combinando la práctica de la lectura con otras formas de experiencia estética (Jover, 2010). Lo anterior, en el entendido de que solamente concientizar sobre la lectura no va a tener un impacto real, sino que se aprende a ser lector, leyendo (Bustos, Montenegro, Tapia & Calfual, 2017). De esta manera, los lectores y lectoras adolescentes aprenderán a concebir la literatura como una manifestación cultural, realizando una valoración estética del mundo y comprendiendo el uso especial del lenguaje que ésta conlleva, tal como se establece en el currículum de la asignatura de Lengua y Literatura para la educación secundaria en Chile (Ministerio de Educación, 2015, 2019). Para ello es imprescindible la mediación de la lectura literaria, pues permite realizar diversos y múltiples encuentros entre los libros y los lectores (Petit, 2001; Hanán, 2020). Una figura clave en este proceso es el mediador, pues acompaña al lector en formación en los momentos esenciales de la lectura; además, es quien crea y promueve espacios aptos para llevar a cabo dicha práctica, facilita el acercamiento al libro, orienta la selección, y también estimula la lectura y el diálogo (Colomer, 2002; Cerrillo, 2007; Arizpe, 2018; Cruz, 2019).

Un aspecto importante a tener en consideración es que desde la teoría se cuenta con estudios prescriptivos respecto de lo que los docentes deberían realizar para mediar la lectura en el aula (Mendoza, 2002; Cerrillo, 2016; Munita, 2018), no obstante, resulta necesario estudiar lo que ellos reconocen y declaran realizar para efectuar este proceso, dado

que la lectura e interpretación de textos literarios constituye una instancia fundamental de mediación pedagógica, en la que intervienen: los conocimientos previos del lector, el texto, la modalidad y propósito de lectura, además del proceso de recepción de éste (Romero, Trigo & Moreno, 2018; Cruz, 2019). Por tanto, el objetivo de este estudio se centra en caracterizar las prácticas de mediación de la lectura literaria que docentes de Lengua y Literatura aplican en sus clases con el propósito de fomentar el gusto por la lectura en sus estudiantes, consolidar hábitos lectores y acercar la literatura a aquellos jóvenes que se declaran reticentes a la lectura (Manresa, 2009; Margallo, 2012a). Lo anterior se justifica en el hecho de que las investigaciones en nuestro país han estado centradas en los adolescentes como lectores (Moya, 2016), pero no se ha prestado mayor atención al rol del docente de Lengua y Literatura de educación secundaria, en tanto mediador de la lectura, pues no se han estudiado las prácticas de mediación que estos profesores llevan a cabo en el marco de la formación de lectores literarios en el contexto de aula, sino que la investigación se ha centrado, principalmente, en el estudio de lo que docentes de educación básica realizan en esta área (Bustos *et al.* 2017; Errázuriz, Davison, Cocio & Fuentes, 2022).

2. EL DOCENTE COMO MEDIADOR DE LA LECTURA LITERARIA

En el ámbito de la mediación de la lectura, se han ideado diversas metáforas para definir y caracterizar la figura del mediador, también denominado facilitador (Chambers, 2007); en una de dichas metáforas se lo presenta como el puente entre los libros y los lectores (Cerrillo, Larrañaga & Yubero, 2002); en otra, se lo considera como casamentero o nexo entre el lector y el texto (Montes, 2006). Lo anterior supone una figura que posee cierta experiencia y trayectoria en el ámbito de la lectura (Munita, 2018). Bajo estas miradas, el mediador se presenta como un pilar fundamental en la adquisición de la lectura como una práctica cultural (Chartier & Hébrard, 2000; Bombini, 2008), pues es quien propone al lector múltiples encuentros con la literatura.

Situándonos en el contexto escolar, el docente, en tanto mediador, deberá en un primer momento propiciar instancias para que los lectores y lectoras en formación puedan establecer conexiones entre sus lecturas y diversas manifestaciones culturales así como también gestionar espacios para que socialicen sus interpretaciones; además, deberá encargarse de promover la reflexión metacognitiva sobre la lectura para que los jóvenes aprendan a evaluar la pertinencia de sus interpretaciones (Munita, 2017).

A fin de lograr concretar las acciones anteriormente expuestas, resulta fundamental que los docentes como mediadores de lectura cumplan ciertas funciones, entre las que destacan: crear y fomentar hábitos lectores, promocionar la lectura literaria, gestionar instancias de lectura en el aula y en el espacio extraescolar, coordinar y facilitar la selección de lecturas, preparar y desarrollar animaciones a la lectura, entre otras (Cerrillo, 2007). Además, es preciso que tengan un hábito lector consolidado y un amplio conocimiento de literatura con el propósito de generar el denominado efecto espejo en sus estudiantes (Manresa, 2009).

Ya descritas las principales funciones del mediador a las que el docente debe atender, es preciso detenerse a revisar el ejercicio didáctico que ha de llevar a cabo el profesor para formar lectores en el aula. En esta línea diversos estudios internacionales (Commeyras, Bisplinghoff & Olson, 2003; Cremin, Bearne, Mottram & Goodwin, 2008; Munita, 2016) han identificado y estudiado una serie de prácticas didácticas de mediación que los docentes que son buenos lectores llevan a cabo en el aula, a fin de promover la lectura en sus estudiantes. Entre ellas destacan: la organización y desarrollo de discusiones literarias, la generación y configuración de espacios para la experiencia literaria y estética, las recomendaciones literarias de obras de diversos géneros y temáticas, la socialización de criterios de selección de obras y los intereses lectores propios, brindarles la opción de conocer y escuchar autores, asistir a presentaciones de obras literarias o simplemente recomendarles un buen libro, generando así instancias de lectura significativas para los alumnos y alumnas, con el propósito de que aprendan criterios para valorar estéticamente las obras literarias, realizando de este modo una verdadera educación literaria (Mendoza, 2002).

3. LA FORMACIÓN DE LECTORES EN LA ESCUELA

La formación del lector se ha configurado como una tarea casi exclusiva de la escuela, pues de acuerdo con lo expuesto por Munita (2017), durante los últimos años, la investigación así como la experiencia en educación han relevado la idea de que para lograr formar lectores competentes, la lectura literaria que se lleva a cabo en la enseñanza obligatoria es una pieza fundamental. Es por ello que la enseñanza de la literatura en la escuela no se debe plantear desde el historicismo ni desde el comentario de texto únicamente, puesto que el objetivo no es formar críticos literarios o entregar información que debe ser memorizada para rendir un examen (Bombini, 2018), sino más bien, mediar y guiar los espacios de lectura y escritura literaria, generando verdaderos encuentros entre el lector y el libro en vías de una educación literaria (Romero & Jiménez, 2019).

Lo anterior supone que el docente lleve a cabo prácticas de mediación acorde a las necesidades de sus estudiantes, además de ser un modelo lector para ellos, generando una real motivación hacia la lectura (Lerner, 2001; Gambrell, 2015). Así, los adolescentes en edad escolar podrán desarrollar una competencia literaria que les facilite el acceso a las obras literarias. Dicha competencia es entendida como la adquisición de saberes teóricos y prácticos que les permitirán disfrutar y comprender un amplio y diverso corpus de obras literarias, además del desarrollo de hábitos lectores (Mendoza, 2004). Se considera pertinente la idea de adquisición, en relación al concepto de competencia, puesto que el proceso de formación de lectores implica un progreso en términos de aprendizajes literarios no solamente asociado a conceptos, sino también asociado a habilidades de lectura literaria.

Ahora bien, para promover el gusto por la lectura entre los estudiantes e iniciarlos en la conformación de hábitos lectores es imprescindible ofrecerles y presentarles textos que

conecten con sus inquietudes y sus temas de interés; para tales efectos podemos valernos de los denominados “libros anzuelo”, pues su finalidad es pescar lectores y, de este modo, avanzar hacia lecturas más complejas que tienen por objetivo formar lectores críticos que sean capaces de realizar interpretaciones objetivas y profundas (Cassany, Luna & Sanz, 2000). En este sentido, es preciso que el docente lleve a cabo un ejercicio de prospección a fin de conocer los intereses concretos de sus alumnos, ya que de esta manera podrá escoger las lecturas apropiadas, no sin antes adaptar los criterios de selección al tipo de lector específico del contexto en el que se sitúa (Margallo, 2012a). Lo anterior se sostiene en la premisa de que la escuela tiene como función principal formar lectores asiduos, críticos y autónomos, que sean capaces de experimentar placer por la lectura e incorporarla a sus actividades. De esta manera, será posible que conciban la lectura como una actividad cotidiana y no como una obligación (Romero *et al.* 2018).

Se comprende, entonces, que la actividad lectora llevada a cabo en la sala de clases es esencial para la formación literaria de los adolescentes. Para tales efectos el docente debe procurar efectuar prácticas de mediación de lectura literaria lo suficientemente abarcadoras, diversas y cercanas a las formas de comunicación de los jóvenes del siglo XXI, pues tal como afirma Lluch (2010), no se puede desconocer el hecho de que la lectura se ha cambiado de lugar y, por ende, las obras prescritas en la enseñanza obligatoria empezaron a convivir con textos que circulan en otros espacios frecuentados por los adolescentes. Por estas razones es que resulta tan necesario contar con docentes preparados para diseñar itinerarios lectores variopintos, que contemplen textos clásicos, universales y cercanos a los estudiantes, abriendo espacio también a la literatura infantil y juvenil (Ballester & Ibarra, 2009; Jover, 2014; Lluch & Zayas, 2015), facilitando el trabajo de mediación de lectura en el aula, de manera que con el pasar de los años los alumnos se conviertan en lectores autónomos, capaces de interpretar obras literarias de gran complejidad (Mendoza, 2004).

4. LECTURA LITERARIA Y CURRÍCULUM EDUCATIVO CHILENO

En el contexto educativo chileno, específicamente, observamos que uno de los propósitos del currículum para el sector de Lengua y Literatura es lograr que los estudiantes enfrenten de manera competente cualquier desafío de lectura, considerando los soportes ya existentes y los que puedan aparecer en el futuro. Asimismo, se espera que los estudiantes “sean lectores y lectoras motivados(as), capaces de gozar con la lectura o recurrir a ella para lograr distintos propósitos” (Ministerio de Educación, 2015, p. 34). En función de lo anterior, en el citado documento se plantea la siguiente interrogante: ¿Cómo debe ser la clase de literatura? Para ello se considera la idea de que el estudio de la literatura supone e implica leer y comentar las obras en clases, de manera que se oriente al lector hacia una correcta interpretación.

Concretar dicho propósito implica hacer ajustes en los contenidos, las formas de mediación y los modos de leer en el aula, pues los alumnos y alumnas deben tener la

posibilidad de formular hipótesis propias sobre el sentido de la obra, discutir y reflexionar sobre sus lecturas, así como también adquirir conocimientos sobre el hecho literario (Cuesta, 2006; Sanjuán, 2011; Manresa & Margallo, 2016; Bombini, 2018).

No obstante, es posible que dichas recomendaciones y orientaciones ministeriales no sean lo suficientemente ajustadas a nuestra realidad, ya que los resultados obtenidos por estudiantes chilenos de educación secundaria en evaluaciones estandarizadas nacionales como SIMCE (Agencia de Calidad de la Educación, 2018, 2019a) y PDT (DEMRE, 2021), así como en aquellas de carácter internacional como la prueba PISA 2018 (Agencia de Calidad de la Educación, 2019b), evidencian que los niveles de lectura de nuestros jóvenes son deficientes, síntoma de una escasa motivación por esta práctica, además de un claro desinterés por la literatura. Por tanto, formar lectores bajo este escenario implica un gran desafío para los docentes de Lengua y Literatura, pues deben combinar el trabajo de preparación de pruebas estandarizadas, como consecuencia de los bajos resultados obtenidos, el desarrollo de habilidades lingüísticas y, por último, la formación literaria, que por mucho tiempo se ha limitado al Plan de Lectura Complementaria, que de acuerdo con Munita y Pérez (2013) corresponde a un listado de obras, generalmente novelas, prescritas para un determinado nivel educativo, las que deben ser leídas de manera obligatoria por el estudiante para, finalmente, ser controladas mediante exámenes de manera mensual. Por ello es que resulta de interés ahondar en las prácticas de mediación de lectura literaria que los docentes afirman desarrollar en sus aulas a fin de caracterizarlas y observar de este modo qué aspectos son efectivos y cuáles es preciso mejorar para enfrentar de buena manera el complejo escenario lector que se genera en la escuela.

5. MÉTODO

El estudio que se presenta se enmarca en el campo de la investigación educativa, bajo el paradigma cualitativo centrado en lo interpretativo (Lichtman, 2006; Creswell, 2013), a partir del estudio de caso, pues posibilita una revisión exhaustiva del fenómeno estudiado atendiendo a sus particularidades y complejidades (Stake, 2007). Así, se pretende responder, a través del estudio de dichos casos, las interrogantes respecto de cómo y por qué se propician determinadas prácticas de mediación de lectura literaria en el contexto escolar. En virtud de lo anterior, el objetivo de este estudio fue caracterizar las prácticas de mediación de la lectura literaria implementadas por docentes de Lengua y Literatura en educación secundaria.

5.1. Participantes

En esta investigación se trabajó con seis casos, todos docentes de Lengua y Literatura de la región de Valparaíso que se desempeñan en establecimientos particulares-subvencionados con altos índices de vulnerabilidad, quienes accedieron a participar de manera voluntaria en el estudio. Es preciso señalar que se optó por una cantidad limitada de casos, dado que

Tabla 1.
Datos demográficos y laborales de los participantes.

Identificación	Sexo	Años de servicio
Pedro (C1)	Masculino	3
Josefa (C2)	Femenino	3
Laura (C3)	Femenino	8
Bastián (C4)	Masculino	8
Mary (C5)	Femenino	24
Karen (C6)	Femenino	25

Fuente: Elaboración propia

un buen diseño cualitativo requiere un número relativamente acotado de participantes que lleven al entendimiento del fenómeno en profundidad y que permitan comprender las sutilezas presentes en los datos, de manera que no queden aspectos sin revisar (Dörnyei, 2007). En la Tabla 1 se presentan los datos demográficos y laborales que permiten conocer el perfil de los docentes participantes, a quienes se asignó un nombre ficticio y un código de identificación con el objetivo de resguardar su identidad, atendiendo a los protocolos bioéticos de la investigación.

5.2. Técnicas de recolección de datos

Para efectos de este trabajo se realizaron entrevistas semiestructuradas, puesto que es una modalidad que permite ir entrelazando temas, construyendo de manera holística el conocimiento sobre el fenómeno estudiado en conjunto con el entrevistado (Massot, Dorio & Sabariego, 2001). El protocolo (guión) de las entrevistas fue validado por expertos en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura de manera previa a su implementación. A partir de las validaciones de los expertos se decidió eliminar una pregunta que remitía a propósitos de lectura, puesto que consultaba por otras dimensiones que exceden a lo literario; además, se replanteó una pregunta que tiene vinculación con prácticas de mediación y, finalmente, se incorporó una pregunta para indagar en los recursos que los docentes utilizan para conocer los intereses lectores de sus estudiantes. Es preciso señalar que las entrevistas fueron realizadas en línea durante el segundo semestre de 2020 a través de la plataforma *Zoom*, dada la situación sanitaria y de pandemia. Una vez efectuadas fueron transcritas para su posterior análisis.

En una segunda instancia se consideró la observación de clases. Para ello se solicitó a 2 de los docentes participantes, quienes se encontraban realizando clases de manera regular, pero en modalidad virtual, observar y grabar 2 sesiones en las que trabajaran específicamente con textos literarios. Dada la situación de pandemia, se observaron 4 clases en total, cada una de 40 minutos aproximadamente. Éstas se efectuaron de manera sincrónica a través de la plataforma *Meet*, las que posteriormente fueron transcritas a fin de proveer datos para el análisis de contenido.

5.3. Método de análisis

En este estudio se utilizó la técnica de análisis de contenido de acuerdo con los postulados de Miles, Huberman y Saldaña (2014), quienes establecen dos ciclos de análisis los que resultaron muy atingentes a nuestro trabajo de descripción, caracterización e interpretación de los resultados. Así, de acuerdo con el primer ciclo de codificación se levantó un inventario de códigos emergentes de los datos provenientes tanto de las entrevistas como de las observaciones de clases, los que en un segundo ciclo de codificación fueron organizados y sistematizados en categorías de análisis dispuestas en un libro de códigos. Es preciso señalar que el trabajo de análisis de datos fue realizado a partir de la utilización del software NVivo 12.

Asimismo, para asegurar la validez de los datos y evidenciar un tratamiento objetivo de éstos, se aplicaron estrategias de análisis con base en la propuesta de Creswell y Miller (2000), como por ejemplo: triangulación metodológica, puesto que se aplicaron dos técnicas de recolección de datos, en este caso entrevistas semiestructuradas y observación de clases, las que se codificaron, en primera instancia, de manera separada, pero luego se compararon a fin de validar los hallazgos; también se aplicó triangulación de investigadores. Para ello se solicitó a un investigador par validar los códigos y categorías levantadas como parte del análisis. El porcentaje de acuerdo entre los codificadores corresponde a un 97%, del total de códigos revisados.

6. RESULTADOS

Presentamos a continuación los hallazgos de nuestro estudio correspondientes a la descripción y caracterización de las prácticas de mediación de lectura literaria que profesores y profesoras de Lengua y Literatura eliciten como parte de su ejercicio para abordar la literatura en el aula. El apartado se organiza en dos secciones: en la primera, se describe el ejercicio docente en términos de cómo el profesor en su rol de mediador aborda la lectura literaria en la escuela. Para ello se establecieron tres categorías: prácticas de mediación, corpus literario y recursos didácticos, las que emergieron de la codificación inicial. Este ejercicio aproximativo permite comprender cómo estas prácticas se van desarrollando en el contexto escolar. En la segunda parte, en tanto, se expone en detalle la propuesta de caracterización de las prácticas de mediación de lectura literaria que emergieron a partir de las recurrencias y coincidencias encontradas en los seis casos de estudio en la primera parte del análisis.

6.1. La mediación de lectura literaria: prácticas, corpus literario y recursos didácticos.

La formación literaria de los niños, niñas y jóvenes en el contexto escolar requiere de un docente altamente preparado, con un conocimiento amplio de obras literarias y de prácticas de lectura que le permitan ejercer de manera óptima su rol de mediador (Robledo, 2017; Munita, 2018; Labeur, 2019). Es por ello que, a través de la revisión de las experiencias pesquisadas en los

casos en estudio, se determinó que para llegar a una definición y caracterización de las prácticas de mediación de lectura literaria era preciso identificar cuáles eran las más recurrentes, qué objetivos formativos tiene o plantea desarrollar el docente, así como también las obras que ofrece como lectura a sus estudiantes y los recursos en los que se apoya para ello.

PRÁCTICAS DE MEDIACIÓN

Esta primera categoría remite a las prácticas de mediación de lectura que los docentes señalaron durante las entrevistas y algunas que fueron observadas en las sesiones de clases. Estas prácticas permiten que los y las estudiantes se acerquen al libro, lo conozcan, lo lean, lo analicen y comenten. En primer lugar, observamos que los docentes señalan realizar presentaciones de los libros para contextualizar la lectura. Así podemos observarlo en los siguientes extractos de las entrevistas:

(C1): La mediación lo que hago primero es presentar la obra literaria a los estudiantes. [...] yo les entregaba información de...el autor, en primera instancia, para conocerlo un poco [...] dos o tres citas del libro, se las presento y las comentamos. [...] A través del autor, de las citas y eh...finalmente lo que hago es presentarles los personajes y el argumento central de la obra.

(C3): Tengo una clase como de invitación a la lectura, en donde les cuento qué vamos a leer, de qué se trata, una contextualización general de la época en la que fue escrito el libro, contextualización de un poco de la vida del autor, algunos hitos que se relacionan en el por qué llegaron a escribir el libro.

En estos ejemplos es posible apreciar cómo los docentes plantean la idea de presentar la obra e invitar a la lectura y para ello es preciso contextualizar el texto.

Otra de las prácticas de mediación identificadas corresponde a la lectura compartida dentro del aula. Los docentes destacan el hecho de que tanto ellos como sus estudiantes leen en estas ocasiones. Así lo corroboramos en los siguientes ejemplos:

(C2): Yo les leo, ellos leen, utilizan digamos...eh, sus propios grupos para trabajar y leer.

(C3): Por ejemplo, yo también trato de hacer lectura como un párrafo tú, un párrafo tú, un párrafo tú.

(C6): Cuando estamos haciendo la lectura del texto de estudio eh...vamos haciendo cambios de roles, entonces cada uno va leyendo un fragmento. [...] también, que ellos escojan diferentes fragmentos y se los presentan a sus compañeros.

En este último ejemplo llama la atención el hecho de que la docente señale que ella les da la oportunidad de escoger qué quieren leer, es allí donde se puede lograr conectar con los intereses de los estudiantes y lograr que se motiven por la lectura literaria. Finalmente, en lo que a escritura refiere, los docentes también destacan la construcción de fichas de lectura, pues consideran que es un ejercicio que les ayuda a los estudiantes a formarse como lectores. En el siguiente ejemplo ello queda de manifiesto:

(C5): Creo que los chicos necesitan eso [las fichas] porque se están entrando en el mundo de la literatura como...como arte. Pero al principio, al principio... más que todo es una forma de aprender a leer, no digo no decodificar...eh...comprender. [...]. Y lo otro, yo les digo, si ellos quieren hacer una ficha con el autor...bien, pero lo que más me importa es que ellos conozcan el contexto, que conozcan el autor desde el autor situado, desde la escritura. Y desde ahí comprender el texto.

En relación con las prácticas de mediación en las que se evidencia un acceso al circuito social del libro, los docentes señalaron inicialmente las visitas a biblioteca y al Centro de Recursos de Aprendizaje (CRA), correspondientes a las bibliotecas de los establecimientos educacionales. Para graficar esta situación recogemos los siguientes extractos de entrevistas:

(C3): En cuanto a ir a la biblioteca, ir al CRA, yo trato de hacerlo de repente eh...una clase normal la traslado para allá.

(C4): Fuimos a la biblioteca también. [...] hemos ido varias veces, porque de hecho había un curso que teníamos con mal rendimiento, motivación y lo hicimos como estrategia para motivarlo.

Se destaca el hecho de que los docentes intencionen visitas a las bibliotecas públicas cercanas al establecimiento educacional y promuevan visitas regulares al CRA. Otras de las prácticas identificadas en este ámbito fueron las charlas de autores, principalmente chilenos, y también la asistencia a obras de teatro que se realizaban dentro o fuera del colegio, como vemos en este ejemplo:

(C1): Al menos, hasta ahora, una vez al año, había ido alguna compañía de teatro eh...y los chiquillos tenían la oportunidad de ir.

Se consultó por la realización de discusiones literarias, pues corresponden a una práctica de mediación; sin embargo, señalaron que éstas se daban de manera informal en el aula, no con una planificación y organización previa que permita su correcto desarrollo.

CORPUS LITERARIO

La segunda categoría, corpus literario, permitió identificar las obras que los profesores y profesoras utilizaron para ejemplificar alguna actividad concreta en clases o las que han sido el foco de las prácticas que hemos ido recopilando, ya que no se les realizó una pregunta directa en relación con ello, sino más bien emergieron en el contexto de la entrevista y de las clases observadas, pues ellos las iban solicitando.

Gran parte de las obras identificadas corresponde a textos narrativos (solamente en dos ocasiones se mencionaron obras líricas) pertenecientes al canon literario; es preciso señalar que muchas de estas obras se encuentran en los listados de lecturas sugeridas por el currículum del área de Lengua y Literatura (Ministerio de Educación, 2015, 2019). Los títulos identificados son los siguientes: *Las aventuras de Don Quijote de la Mancha* de Miguel de Cervantes, *1984* de George Orwell (C4); *Madame Bovary* de Gustave Flaubert, *Rayuela* de Julio Cortázar, *La iliada* y *La odisea* de Homero, *Rebelión en la granja* de George Orwell, cuentos de Edgar Allan Poe (C2); *Cien años de soledad* de Gabriel García Márquez, *Lazarillo de Tormes* - anónimo (C5); cuentos como *La señorita Cora* de Julio Cortázar y *El drama del desencantado* de Gabriel García Márquez (C1). En cuanto a literatura infantil y juvenil, se identificaron una obra clásica como *Alicia en el país de las maravillas* (C1) y dos actuales, *Las chicas de alambre* y *Campo de fresas* de Jordi Sierra i Fabra (C3). Lo anterior da cuenta de la escasa consideración de textos líricos, dramáticos, literatura infantil y juvenil en los planes de lectura que los docentes confeccionan, por tanto, no se estaría cumpliendo con el objetivo de presentar lecturas variadas a los estudiantes, lo que en definitiva dificulta el desarrollo de la competencia literaria.

RECURSOS DIDÁCTICOS

Los recursos didácticos se entienden como aquellos elementos que sirven de apoyo para el desarrollo de las prácticas de mediación de lectura. Entre los recursos que los docentes señalaron utilizar para abordar la lectura literaria en el aula, se destaca el uso de videos, películas e imágenes, principalmente, con la finalidad de hacer vinculaciones intertextuales y también para que los estudiantes puedan apreciar otras formas de manifestación del arte y la cultura. Lo anterior se constató también en las clases observadas. Los videos suelen ser el recurso más utilizado y con una clara finalidad de activar las relaciones intertextuales entre la literatura y otras manifestaciones culturales, tal como lo declara la docente en el siguiente fragmento:

(C2): Son videos, ¿ya? Pero no videos explicativos o medio infográficos, si no que más bien, intento buscar intertextualidades con los libros.

En el siguiente ejemplo se observa una idea similar, pues se espera que los estudiantes puedan establecer relaciones con la temática de la obra que van a leer:

(C3): Lo otro que he hecho algunas veces es, [...] mostrarles un video...alguna película en relación con la temática que vamos a desarrollar.

Como se observa hasta aquí, se ha dado cuenta de los hallazgos preliminares respecto de las prácticas de mediación que los docentes llevan a cabo en los contextos educativos en los que están inmersos; en los siguientes apartados procedemos a sistematizar la información con el propósito de perfilar de mejor manera el quehacer del docente mediador en este ámbito.

6.2. Las prácticas de mediación de lectura literaria: propuesta de caracterización

A partir de lo evidenciado anteriormente, se desarrolla y especifica la propuesta de caracterización de las prácticas de mediación de lectura literaria que se identificaron como comunes a los casos en estudio. Dichas prácticas son entendidas aquí como aquellas experiencias didácticas en las que el docente, en su rol de mediador de lectura, acerca la obra literaria al lector en formación a través de instancias de lectura, escritura y mediaciones culturales, con el propósito de promover el gusto por la lectura y el desarrollo de hábitos lectores en los estudiantes. En la Fig. 1 se exponen de manera organizada las prácticas de mediación de lectura literaria identificadas durante el proceso de investigación. Posteriormente, se define y explica cada una de ellas.

Como es posible observar en la Fig. 1, hemos agrupado las prácticas de mediación de lectura literaria en tres instancias de acuerdo con el eje a través del cual se accede y experimenta con el texto literario, esto es: lectura, escritura y mediación cultural (circuito social del libro). Cada una de ellas tiene asociadas prácticas de mediación de lectura literaria que se definen y explican en los siguientes apartados.

INSTANCIAS DE LECTURA

Corresponden a aquellas prácticas en las que la lectura de la obra literaria es el foco de la acción docente y del estudiante, es decir, el acto mismo de leer y encontrarse de manera directa con el texto literario. En este grupo se ubican dos prácticas: contextualización y lectura compartida.

Contextualización. Corresponde a la presentación general de la obra que los estudiantes deben leer como parte del Plan de Lectura Complementaria que se establece al inicio del año escolar. Ésta puede ser entendida también como una invitación a la lectura, que por lo general es llevada a cabo por el docente. Además, se puede considerar dar espacio a los

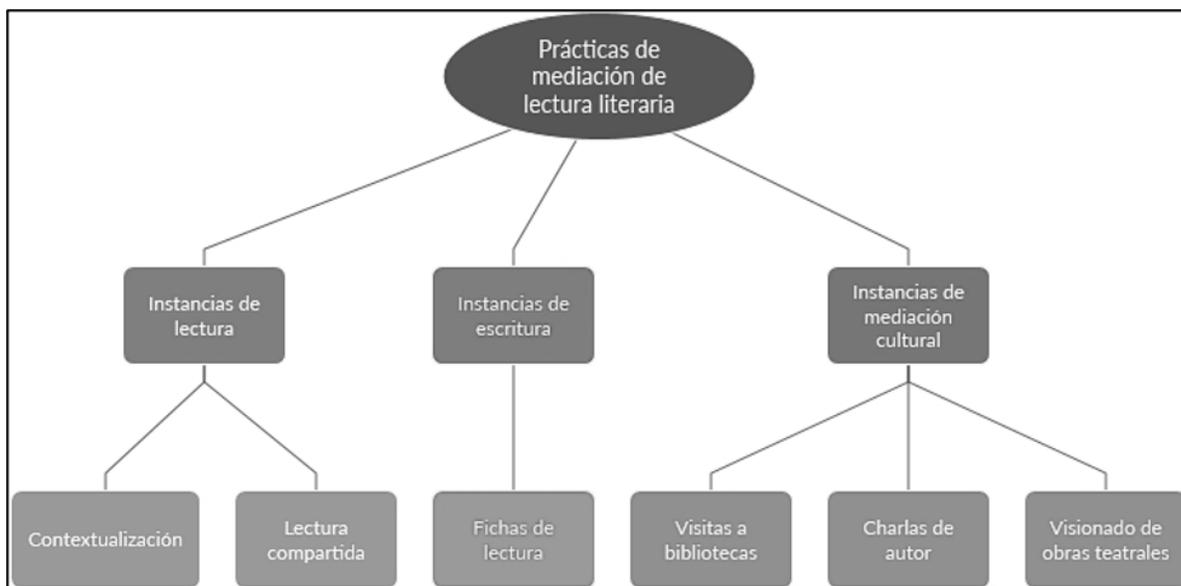


Fig. 1. Prácticas de mediación de lectura literaria realizadas por profesores de Lengua y Literatura.
Fuente: Elaboración propia.

estudiantes para que realicen sus propias contextualizaciones respecto de la obra que van a leer, con el propósito de activar su intertexto lector (Mendoza, 2004) y los conocimientos previos que permitirán interpretar la obra, siguiendo los lineamientos que el docente les entregue, ya que se están iniciando en este proceso y requieren del acompañamiento del mediador. Las acciones y contenidos que se consideran en esta práctica son:

Vida y obra del autor/a

Contexto de producción

Selección de fragmentos representativos de la obra

Análisis de recursos literarios y estilísticos del texto

Apartado de crítica y reflexión personal

Todas las acciones descritas pueden ser acompañadas de recursos didácticos audiovisuales, pictográficos, etc. De esta manera, se espera que los y las estudiantes tengan un conocimiento respecto de la obra, atendiendo al objetivo de promover el gusto por la lectura, ya que el hecho de que el docente les provea de referencias, ejemplos y los acompañe en el acceso al texto puede generar una mayor motivación y una positiva recepción de la obra que se les está sugiriendo leer.

Lectura compartida. Práctica en la que se produce una interacción directa con el texto, pues el docente como mediador genera un espacio de lectura en la clase. Para ello se seleccionan textos literarios acordes al tema o contenido que se está abordando en la clase de Lengua y Literatura y se lee de manera alternada con los estudiantes. Entre las características de esta práctica destacamos los siguientes aspectos:

Selección de textos de corta extensión: fragmentos de novelas, cuentos breves, poemas, fragmentos de obras dramáticas.

Lectura oral en la que se van turnando docente y estudiantes.

Se suelen realizar preguntas antes, durante y después de la lectura.

Es necesario considerar ampliar el corpus de lecturas e incluir, por ejemplo, obras de narrativa gráfica como: mangas, cómics, novelas gráficas, libros álbum, entre otros, pues es posible que sean conocidos por los estudiantes y que pueden generar un interés lector mayor, dado que estos formatos son parte de sus prácticas de lectura vernácula.

INSTANCIAS DE ESCRITURA

Las instancias de escritura las consideramos como una práctica a través de la cual el lector, con la ayuda y orientaciones del mediador, elabora registros diversos de su actividad lectora, como por ejemplo: bitácoras de lectura, recomendaciones literarias y fichas de lectura, esta última fue la única práctica pesquisada en el estudio.

Ficha de lectura. Registro escrito a través del cual el lector en formación evidencia el proceso de lectura, análisis e interpretación de la obra literaria que ha leído. La ficha suele constar de tres partes:

Contextualización de la obra y el autor

Análisis de elementos estructurales de la obra

Resumen o comentario crítico

Esta práctica, sin duda, contribuye al desarrollo de hábitos lectores y permite que el estudiante progrese en el desarrollo de su autonomía lectora.

INSTANCIAS DE MEDIACIÓN CULTURAL

Las instancias de mediación cultural contienen a aquellas prácticas que tienen como objetivo familiarizar al lector con el circuito social del libro, pues de cierto modo, tal como señala Margallo (2012b), si queremos que los estudiantes formen parte de una sociedad lectora, es preciso formarlos como consumidores culturales. Para ello el docente, en su calidad de mediador, acerca la cultura al centro escolar. Entre las instancias de mediación que identificamos como recurrentes encontramos tres prácticas a las que nos referiremos a continuación.

Visitas a bibliotecas: El propósito de esta práctica es formar al estudiante como usuario del espacio de biblioteca, tanto pública como del centro educativo. Se precisa gestionar la realización de visitas periódicas a estos espacios, con el objeto de generar el hábito de asistir en busca de lecturas o para llevar a cabo el ejercicio lector.

Charlas de autor: Corresponde a una práctica en la que el lector interactúa con el autor del libro. Estos encuentros resultan muy significativos para los lectores en formación, pues les entrega claves para sus lecturas, y también les permite generar un vínculo emocional con los textos que leen, ya que tienen frente a ellos a quien dio vida a esos personajes o espacios que tanto disfrutaron en algún momento; además es una forma de promover la motivación a la lectura de la obra, si es que aún no se ha realizado.

Visionado de obras teatrales: Es importante que el estudiante tenga la posibilidad de ser espectador, pues deberá leer otros códigos, aparte del escrito y visual para poder comprender e interpretar la obra. Así, es posible concertar visitas al teatro o llevar compañías de teatro al establecimiento, idea emanada a partir de lo señalado por uno de los docentes en la entrevista, tal como se expuso en el apartado de prácticas de mediación.

Las prácticas expuestas hasta aquí son representativas del ejercicio docente, pues son comunes y recurrentes entre los casos estudiados; sin embargo, no son las únicas por lo que es posible seguir explorando el campo con el objetivo de pesquisar otras prácticas que permitan diversificar la actividad mediadora de los profesores y profesoras en la escuela.

7. CONCLUSIONES

Este trabajo se focalizó en caracterizar las prácticas de mediación de lectura literaria que los docentes de Lengua y Literatura llevan a cabo en el contexto escolar. La propuesta elaborada se sostiene en el hecho de que la mediación implica la interacción de figuras como: el lector, el libro y el mediador (Hanán, 2020), pues se entiende que leer no es una actividad que se desarrolle de manera automática, sino que requiere de un constante ejercicio de recepción (Ballester, 2015), más aún en el contexto escolar, pues los lectores no son autónomos, sino que se encuentran en proceso de formación, por ello es vital contar con docentes mediadores que tengan la capacidad de conjugar la experiencia del lector, la obra y las distintas instancias que permiten la apreciación y valoración estética de la obra, ya sea a través de la lectura, las mediaciones culturales y la escritura.

De acuerdo con la propuesta elaborada para la caracterización de las prácticas de mediación de lectura literaria, observamos que la contextualización y la lectura compartida se plantean con el objetivo de acercar la lectura a los adolescentes y promover el gusto por la lectura, pues los docentes señalan que ellos se encargan de presentar o invitar a leer a sus estudiantes, confirmando la idea de que son los adultos quienes hacen las presentaciones de los libros a quienes se están formando como lectores (Colomer, 2002), o también quienes facilitan la lectura (Chambers, 2007). No obstante, es preciso incorporar otras prácticas como por ejemplo: recomendación de obras, socialización de criterios de selección, pues el docente debe mostrarse también como lector y generar vínculos con sus estudiantes (Lerner, 2001; Commeyras *et al.* 2003; Cremin *et al.* 2008; Munita, 2016).

En cuanto a las instancias de escritura, éstas apuntarían más al objetivo de formar hábitos lectores, pues las fichas de lectura contribuyen a que los estudiantes registren sus lecturas, aprendan a leer para luego, avanzados los niveles educativos, desarrollar una autonomía lectora y lograr concebir la lectura como una actividad cotidiana (Romero *et al.* 2018). Lo mismo ocurre con las mediaciones culturales, ya que éstas posibilitarán que el adolescente conozca las prácticas de lectura que desarrollan quienes están vinculados al circuito social del libro y pueda así replicarlas para posteriormente insertarse en comunidades lectoras. No obstante, es preciso que el docente propicie estas instancias con mayor frecuencia. Asimismo, se evidenció que las discusiones literarias, pese a ser instancias clave de mediación (Munita, 2017), no han sido incorporadas de manera sistemática en el aula, pues los docentes reconocen llevar a cabo conversaciones espontáneas cuando el contexto lo amerita y no discusiones planificadas y elaboradas.

En cuanto al corpus de lectura, se observó que las obras referidas por los docentes son principalmente obras canónicas y narrativas, pero dado que los adolescentes son lectores en formación y están en vías de desarrollar una identidad lectora, es preciso proveer alternativas diversas, que se ajusten a sus intereses y que amplíen el corpus de lecturas que la escuela ofrece. Para ello la literatura infantil y juvenil se abre como una alternativa potente para renovar los planes lectores.

Para finalizar, señalar que, si bien las prácticas de mediación de lectura literaria caracterizadas contribuyen a promover el gusto por la lectura y desarrollar hábitos lectores, se deben gestionar mayores espacios para la socialización de lecturas y para la discusión literaria, pues los lectores adolescentes necesitan instancias para compartir lo que leen a fin de enriquecer y fortalecer su formación literaria en la escuela.

REFERENCIAS

- Agencia de Calidad de la Educación. (2018). *Resultados Educativos 2018. SIMCE*. Santiago de Chile. Recuperado de: http://archivos.agenciaeducacion.cl/Conferencia_EERR_2018.pdf
- Agencia de Calidad. (2019a). *Resultados Educativos 2019. SIMCE*. Santiago de Chile. Recuperado de: http://archivos.agenciaeducacion.cl/PPT_Nacional_Resultados_educativos_2019.pdf
- Agencia de Calidad de la Educación. (2019b). *PISA 2018. Entrega de Resultados. Competencia Lectora, Matemática y Científica en Estudiantes de 15 años en Chile*. Santiago de Chile. Recuperado de: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/9286/PISA2018-Resultados.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Arizpe, E. (2018). Literatura infantil en contextos críticos de desplazamiento: El programa “Leer con migrantes”. En E. Rojas (Ed.), *Para leer en contextos adversos y otros espacios emergentes* (pp. 23-63). Ciudad de México: Secretaría de Cultura.
- Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Barcelona: Graó.

- Ballester, J., & Ibarra, N. (2009). La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, (5), 25-36. doi: https://doi.org/10.18239/ocnos_2009.05.02
- Bombini, G. (2008). La lectura como política educativa. *Revista iberoamericana de educación*, 46 (1), 19-36. doi: <https://doi.org/10.35362/rie460714>
- Bombini, G. (2018). *La literatura. Entre la enseñanza y la mediación*. Bogotá: Panamericana editorial.
- Bustos, A., Montenegro, C., Tapia, A., & Calfual, K. (2017). Leer para aprender: Cómo interactúan los profesores con sus alumnos en la Educación Primaria. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura* 16(1), 89-106. Doi: http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.1.1208
- Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (2000). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Cerrillo, P. (2007). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria: hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Barcelona: Octaedro.
- Cerrillo, P. (2016). *El lector literario*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Cerrillo, P., Larrañaga, E., & Yubero, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores: la formación de los hábitos lectores como proceso de aprendizaje*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Chambers, A. (2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Chartier, A. M., & Hébrard, J. (2000). Saber leer y escribir: unas “herramientas mentales” que tienen su historia. *Infancia y aprendizaje*, 23 (89), 11-24. Doi: <https://doi.org/10.1174/021037000760088053>
- Colomer, T. (2002). El papel de la mediación en la formación de lectores. En T. Colomer, E. Ferreiro y F. Garrido (Eds.), *Lecturas sobre lecturas* (pp. 9-29). México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Commeyras, M., Bisplinghoff, B.S., & Olson, J. (Eds.). (2003). *Teachers as Readers. Perspectives on the Importance of Reading in Teachers' Classrooms and Lives*. Newark: Delaware: ERIC.
- Cremin, T., Bearne, E., Mottram, M. & Goodwin, P. (2008). Primary teachers as readers. *English in Education*, 42(1), 8-23. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1754-8845.2007.00001.x>
- Creswell, J.W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. (2 ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Creswell, J. & Miller, D. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124-130.
- Cruz, M. (2019). Mediación docente en la lectura literaria en secundaria. *Campo abierto*, 38(1), 5-18. doi: <https://doi.org/10.17398/0213-9529.38.1.5>
- Cuesta, C. (2006). *Discutir sentidos: La lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- DEMRE. (2021). Informe de Resultados. Admisión 2021. Santiago de Chile. Recuperado de: <https://demre.cl/estadisticas/documentos/informes/2021-informe-resultados-admision-2021.pdf>

- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford: University Press Oxford.
- Errázuriz, C., Davison, O., Cocio, A. & Fuentes, L. (2022). Prácticas docentes de desarrollo de la lectura en las disciplinas de profesoras de educación básica: ¿Cómo son sus interacciones discursivas? *Estudios Pedagógicos*, 48(1), 191-211. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052022000100191>
- Gambrell, L. B. (2015). Getting students hooked on the reading habit. *The Reading Teacher*, 69(3), 259-263.
- Hanán, F. (2020). *Sombras, censuras y tabús en los libros infantiles*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha.
- Jover, G. (2010). La educación literaria en el bachillerato: futuros posibles. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (55), 27-38.
- Jover, G. (2014). Itinerarios de lectura en secundaria. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (66), 34-41.
- Labeur, P. (2019). *Dar para leer: el problema de la selección de textos en la enseñanza de la lengua y la literatura*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Lichtman, M. (2006). *Qualitative Research in Education. A User's Guide*. Thousand Oaks, Sage Publications.
- Lluch, G. (2010). Las nuevas lecturas deslocalizadas de la escuela. En G. Lluch (Ed.). Enrique Gil Calvo, Jesús Martín Barbero, Roxana Morduchowicz, G. A. Arellano, y Pedro Cerrillo, *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo* (pp. 105-128). Barcelona: Editorial Anthropos.
- Lluch, G. & Zayas, F. (2015). *Leer en el centro escolar. El plan de lectura*. Barcelona: Octaedro.
- Manresa, M. (2009). Lecturas juveniles: el hábito lector dentro y fuera de las aulas. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (51), 44-54.
- Manresa, M., & Margallo, A. M. (2016). Prácticas de lectura en red: exploración de blogs literarios adolescentes. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 2 (3), 51-69.
- Margallo, A. M. (2012a). El reto de elaborar un corpus para la formación literaria de adolescentes reticentes a la lectura. *AILIJ. Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, (10), 69-85.
- Margallo, A.M. (2012b). *Claves para formar lectores adolescentes con talento*. [Artículo]. Recuperado de https://leer.es/recursos_leer/claves-para-formar-lectores-adolescentes-con-talento-ana-maria-margallo/
- Massot, I., Dorio, I. & Sabariego, M. (2001). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 329-366). Madrid: La Muralla.

- Mendoza, A. (2002). Las funciones del profesor de Literatura: bases para la innovación. *Aspectos Didácticos de Lengua y Literatura*, 12, 109-140. Zaragoza: Publicaciones ICE. Universidad de Zaragoza.
- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria: bases para la competencia lecto-literaria*. Málaga: Aljibe.
- Miles, H., Huberman, A. M. & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods source-book*. California: SAGE. Edition 3.
- Ministerio de Educación (2015). *Bases curriculares. 7º básico a 2º medio*. Recuperado de <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Documentos-Curriculares/Bases-curriculares/>
- Ministerio de Educación (2019). *Bases curriculares. 3º y 4º Medio*. Recuperado de <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Documentos-Curriculares/Bases-curriculares/>
- Montes, G. (2006). *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Moya, C. (2016). Los aportes de la sociología para una agenda de investigación sobre prácticas lectoras en Chile. En C. Moya y L. Fuentes (Coords.). *Un lugar para los libros. Reflexiones del Encuentro Nacional sobre Cultura Escrita y Prácticas Lectoras* (pp. 131-144). Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Munita, F. (2016). Prácticas didácticas, creencias y hábitos lectores del profesor en una escuela exitosa en la promoción lectora. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, 15(2), 77-97. Doi: https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.2.1140_
- Munita, F. (2017). La didáctica de la literatura: hacia la consolidación del campo. *Educação e Pesquisa*, 43(2), 379-392. Doi: <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201612151751>
- Munita, F. (2018). El sujeto lector didáctico: “lectores que enseñan y profesores que leen”. *Álabe*, (17), 1-19. Doi: <http://dx.doi.org/10.15645/Alabe2018.17.2>
- Munita, F. & Pérez, M. (2013). “Controlar” las Lecturas Literarias: Un estudio de casos sobre la Evaluación en el Plan de Lectura Complementaria de Educación Básica. *Estudios Pedagógicos XXXIX*, N°1, 179-198. Doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000100011>
- Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Robledo, B. (2017). *El mediador de lectura. La formación del lector integral*. Santiago de Chile: Iby Chile, Fundación SM.
- Romero, C. & Jiménez, R. (2019). La formación inicial del máster de profesorado: reflexiones en torno a la implementación de una propuesta didáctica para una educación lectoliteraria. *Investigaciones sobre lectura*, 12, 1-18. doi: <https://doi.org/10.37132/isl.v0i12.283>
- Romero, M. F., Trigo, E., & Moreno, P. (2018). De la comprensión lectora a la competencia literaria a través de la obra de Eliacer Cansino. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, 17(3), 68-85. doi: https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.3.1776_
- Sanjuán, M. (2011). De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, (7), 85-100. Doi: https://doi.org/10.18239/ocnos_2011.07.07_
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.