



UNIVERSIDAD ACADEMIA HUMANISMO CRISTIANO
ESCUELA DE EDUCACION

EXPERIENCIAS DE INTERPRETACION DE TEXTOS LITERARIOS,
SIGNIFICADOS ATRIBUIDOS POR ESTUDIANTES DE OCTAVO BASICO.

Alumna: González Leyton, Maricela Elizabeth.

Profesor guía: Rubio, Manuel.

Tesis Para Optar Al Grado De Magister en Educación

Mención Didáctica e Innovación Pedagógica

Santiago, Octubre de 2015

Contenido

Introducción	Página 4
Capítulo 1: Planteamiento del problema	Página 6
1.2 Problematización	Página 11
1.3 Relevancia	Página 13
1.4 Objetivos de investigación	Página 15
Capítulo 2: Marco teórico	Página 16
2.1 Hermenéutica Crítica	Página 17
2.2 De la interpretación de obras literarias a la comprensión	Página 28
2.3 Hábitos lectores	Página 41
Capítulo 3: Marco metodológico	
3.1 Diseño	Página 44
3.2 Producción de la información	Página 45
3.3 Estrategias de análisis del discurso	Página 49
Capítulo 4: Procesamiento de la información	
4.1 Descripción del proceso	Página 52

4.2 Descripción del análisis de cada entrevista	Página 54
4.3 Interpretación global del proceso	Página 91
Conclusiones	Página 108
Referencias bibliográficas	Página 121
Anexos	Página 123

Introducción

La interpretación de textos es una habilidad cognitiva de orden superior para la comprensión. De hecho, de acuerdo a diversos autores, la comprensión de textos solo se logra cuando un individuo lector es capaz de otorgarle sentido a lo que lee.

Para que los estudiantes puedan atribuirle significado a las experiencias de interpretación, primero deben enfrentarse a esta tarea. Estas actividades, para ser efectivas, debieran estar más allá de lo que el currículo vigente plantea y, por tanto, los profesores debieran estar ampliamente capacitados didácticamente para dotar de experiencias a los estudiantes. Lamentablemente, en términos de práctica pedagógica, los docentes están insuficientemente preparados para abordar este tipo de actividades. En efecto, desde estudios iniciales como los de Durkin (citado en Solé 2003), se constata que es poco el tiempo dedicado a la formación de habilidades de comprensión. De hecho este investigador observó 17.997 minutos de práctica de la lectura en aulas de 3° a 6°, de las que sólo 50 minutos (0,27% del tiempo observado) podían ser consideradas como de enseñanza de la comprensión. Por su parte, una investigación de Solé (1987) en aulas de 2° y 3° básico puso de manifiesto que las intervenciones dirigidas a evaluar el resultado de la lectura superaban con creces las destinadas a enseñar. En Chile, Cardemil (2002) observa en un estudio del programa 900 escuelas que

en las prácticas de lenguaje prevalece el logro de un aprendizaje mecánico de lectura en desmedro del desarrollo de habilidades de pensamiento que favorecerían la comprensión y el manejo de significados del lenguaje escrito. Si comprender es otorgar sentido, es esa búsqueda de sentido, a través de los textos, de la que pretende ocuparse esta investigación. El objeto de estudio que se abordará son los significados que otorgan los estudiantes de segundo ciclo a las actividades de interpretación de textos literarios realizadas en el aula con la ayuda de un mediador previamente capacitado desde la hermenéutica crítica que propone Paul Ricoeur, doctor en letras y filósofo.

El contexto investigado corresponde a un liceo científico humanista de la zona norte de Santiago. Específicamente se generaron las condiciones en los 8vos básicos donde se dan experiencias “tradicionales” de interpretación de textos, atendiendo especialmente al contenido y a la estructura en que estos se presentan, bastante cercanos a los planteamientos presentados en el currículo nacional vigente. Estas experiencias se practican fundamentalmente a partir de 7mo cuando los estudiantes han logrado instalar algunos elementos del léxico necesarios para comprender y otorgar sentido a lo que leen. En concreto, a partir de un programa de interpretación de textos basadas en la propuesta de Ricoeur, se entrevistó a estudiantes para indagar sobre su comprensión del proceso interpretativo.

Capítulo 1: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Antecedentes generales

Desde el año 2000, en Chile se aplica la prueba PISA cada tres años, instrumento estandarizado de la OCDE que mide las competencias de los estudiantes chilenos en Lectura, Matemáticas y Ciencias. Los estudiantes de quince años es la población base de donde se obtiene la información. La evaluación del año 2009, donde Chile participa como país OCDE, puso el foco en la lectura y arroja que, dentro de los 65 países evaluados, Chile se encuentra en el lugar 44, sin embargo, obtiene el primer lugar en América Latina y sube 40 puntos en el test. En PISA 2009 se consiguió disminuir significativamente el porcentaje de estudiantes chilenos que están bajo el Nivel 2 de Lectura, que se define como el mínimo indispensable para que una persona pueda funcionar e incorporarse productivamente a la sociedad. Después del 2009, los resultados PISA siguen mostrando amplias diferencias entre los distintos grupos socioeconómicos y entre los géneros, y demuestran además, que un tercio de los estudiantes sigue sin alcanzar el nivel mínimo en lectura. En la evaluación del 2012, Chile subió 3,3 puntos en lectura, sin embargo se ubicó en el lugar 47 de 65 países evaluados. En esta evaluación solo el 0,6% de los escolares chilenos tuvo un rendimiento destacado en lenguaje; el 33% de los estudiantes no logra el nivel requerido para participar completamente en una sociedad moderna. Este estudio

además muestra una brecha de género de 23 puntos a favor de las mujeres en lectura.

En cuanto a la prueba SIMCE 2013, tomada a los 8º Básicos, no se observa variación, los resultados son similares a la evaluación anterior. En Comprensión de lectura, 24,4 % de los estudiantes se encuentra en nivel adecuado, 36,4% se ubica en nivel elemental y 39,2% se ubica en nivel insuficiente de sus habilidades de comprensión. Este último nivel es el que evidencia una disminución significativa de estudiantes respecto de la evaluación anterior.

Frente a esta panorámica es posible pensar que los profesores necesitan modificar sus prácticas pedagógicas de tal forma que permitan a los estudiantes de niveles intermedio e inicial superar sus dificultades de comprensión lectora.

El currículo vigente (2012) plantea que “los lectores competentes extraen y construyen el significado de los textos escritos, no solo a nivel literal, sino también a nivel interpretativo. Comprender un texto implica extraer información, inferir o interpretar aspectos que no están expresamente dichos, y evaluarlo críticamente. Esto supone que el lector asume un papel activo, relacionando sus conocimientos previos con los mensajes que descubre en la lectura”. (Bases curriculares, 2012, p. 37).

Además, el currículum nacional otorga un lugar significativo a las obras literarias, como una forma de recreación de la experiencia humana, como un espacio de reflexión y elaboración de respuestas personales frente temas valóricos y sociales, lo que da lugar a la discusión y análisis (Bases curriculares, 2012, p. 39).

La comprensión de un texto literario está ligada a otorgarle sentido a lo que leemos. Para otorgar sentido, hay que conectar lo leído con nuestras experiencias. Cuando los estudiantes carecen de experiencias concretas, además de escaso léxico, les es difícil otorgar sentido a sus lecturas. Esto es aún más difícil cuando por razones de comprensión se desmotivan con la lectura, situación que se agrava cuando, en las prácticas de los profesores de lenguaje, se dedican más horas a evaluar lectura comprensiva que en enseñar estrategias de comprensión. Un obstáculo para que los profesores puedan abordar la formación en la interpretación literaria es que en su propia formación les han enseñado estrategias de lectura comprensiva, antes, durante y después de la lectura, pero no estrategias para interpretar textos o conectarlos con la propia vida. Esto, más bien, los profesores lo aprenden en la práctica en un ir y venir de errores y desaciertos.

Existen actualmente al menos tres disciplinas que están realizando aportes a la enseñanza del lenguaje: la psicolingüística, la teoría literaria y la didáctica. Aun con sus aportes, existe un gran número de estudiantes que al salir de la

enseñanza básica escasamente comprenden lo que leen y menos aún son capaces de otorgarle sentido a estas lecturas. Si de acuerdo a los estudios de Durkin confirmados por Solé, los profesores dedican poco trabajo de aula para desarrollar experiencias de interpretación de textos que es fundamental para lograr comprensión, se puede considerar que al incorporar elementos de la hermenéutica crítica al conocimiento de los docentes y transponerlos didácticamente al aula sería un aporte a la interpretación de textos y a la comprensión de los estudiantes.

De acuerdo a estudios teóricos españoles, se deja en evidencia que el aprendizaje de la literatura requiere un campo propio de conocimiento. García Rivera, en 1995, propone un modelo de programa de literatura basado en un currículo que se aborde desde una complementariedad de paradigmas, apoyado en una jerarquía de conceptos y un proceso de selección y organización de los contenidos. Para ello se basa en los estudios de Mignolo (1978), quien propone dos niveles de acercamiento a la obra literaria, dependiendo del objetivo que se desea alcanzar:

- a) Comprensión hermenéutica: centrada en los problemas de la interpretación y relacionada con una “comunidad interpretativa” (comunidad literaria).
- b) Comprensión teórica: orientada hacia los problemas de explicación del hecho literario y relacionada con una “comunidad científica”.

La comprensión hermenéutica ya es reconocida como aporte al aprendizaje de la literatura. Además, la hermenéutica crítica puede aportar aún más al otorgar toda su relevancia a la dimensión discursiva de la individualidad, a los modos como los humanos vivencian y dan significado a su mundo mediante el lenguaje; al sentido que le otorgan los participantes a las experiencias y contextos en que están inmersos.

La hermenéutica también es un espacio epistemológico propio. Como toda comprensión, tiene una forma circular, "círculo hermenéutico", el intérprete está necesariamente implicado en la tradición interpretada, y además, se encuentra mediatizado por los propios efectos de la historia que constituye su modo de comprender.

1.2. Problematización

Los estudiantes de 8º año básico del colegio investigado, no están ajenos a las dificultades en el área de lectura descritas anteriormente. Pocos presentan motivación por la lectura, a menudo les resulta una tarea tediosa y algunos estudiantes presentan clara incomprensión de lo leído. Si bien hay algunos buenos lectores, estos son superados con creces por los no lectores. En la mayoría de las clases de lenguaje, se solía dedicar tiempo para leer colectiva e individualmente, tarea enfrentada en silencio, con vergüenza por algunos y con entusiasmo por otros. La mayoría de las actividades posteriores a la lectura estaban centradas en evaluar lo comprendido.

En este contexto, con la finalidad de motivarlos con la lectura y demostrarles que leer puede ser interesante y una ventana de entrada a las nuevas ideas, surge un programa de lectura basado en las ideas de Paul Ricoeur como un constructo didáctico con base filosófica; hermenéutica crítica llevada a la sala de clases para enfrentar la lectura de textos literarios.

Los planteamientos de Paul Ricoeur buscan ser un marco de referencia para una acción de tipo didáctico, pues es un referente que aporta algunos procedimientos básicos, por ejemplo, que la interpretación debe estar fundada en el texto, que implica un ir y volver al texto para descubrir aquellos elementos simbólicamente relevantes para proponer una interpretación.

Con esta idea, surge un proceso de recontextualización de un planteamiento propio de la teoría literaria en una situación de aprendizaje escolar con estudiantes poco lectores que están conformando su visión de mundo, se realizan ejercicios de interpretación a partir de cuentos leídos y se originan las preguntas: ¿Qué sucederá con los estudiantes si las actividades posteriores a la lectura estuvieran dedicadas a interpretar desde la hermenéutica crítica? ¿Qué significados atribuirán los estudiantes a experiencias de interpretación literaria? ¿Tendrán algún sentido para ellos? ¿Lograrán alcanzar una mejor comprensión si se someten a experiencias de interpretación? El propósito es develar si la interpretación hermenéutica puede aportar al desarrollo de habilidades de comprensión lectora, y cómo estos ejercicios son recibidos por los estudiantes.

La investigación es una apuesta a los aportes de la hermenéutica crítica para poner focos de luz en lo que está sucediendo con la lectura de los estudiantes, su comprensión, la acreditación de lo comprendido y la forma en que significan lo leído y lo conectan con su mundo, con el fin de indagar en significaciones sobre la interpretación luego de haber vivido experiencias en esa línea.

El problema expuesto anteriormente se concreta en esta pregunta: ¿Cuáles son los significados que otorgan a las experiencias de interpretación de textos literarios a la luz de la hermenéutica crítica, un grupo de estudiantes de octavo básico de un liceo científico humanista de la zona norte de Santiago?

1.3 Relevancia

Un lector que logre otorgarle sentido a un texto es una mente emancipada, es un ser que logra aprender autónomamente sobre su acervo cultural. Además, logra apropiarse del conocimiento y compartirlo con otros. El lenguaje, capaz de crear mundos, es fundamental para pensar y de ahí su importancia transversal a todos los conocimientos humanos. El lenguaje escrito creado por el ser humano es una herramienta potente de amplificación de las capacidades humanas y transmisión de la cultura, por tanto es necesario hacerlo más cercano a nuestra existencia.

El uso de la literatura, del discurso literario en la educación, aporta a la formación de sí mismo, al juicio de valor que pueden proporcionar los estudiantes sobre situaciones y experiencias de vida. Además permite sensibilizar a los jóvenes con un uso del lenguaje que es connotado y estético.

Esta investigación es relevante porque pretende postular una metodología de enseñanza de la literatura con niños centradas en la interpretación, basadas en la hermenéutica crítica de Paul Ricoeur, que encadena un enfoque semántico y reflexivo, promueve las expresiones de sentido múltiple y concibe la interpretación como un trabajo del pensamiento en desplegar niveles de significado; que además, incorpora la reflexión a través del diálogo, vinculando la comprensión de los signos con la comprensión de sí mismo.

La enseñanza del lenguaje pierde terreno en la educación, y con esto no me refiero a la ampliación de horas, sino su forma de enseñanza. Ser usuario competente del lenguaje implica desarrollarnos en esta sociedad entendiendo lo que ocurre en ella. Significa ser capaces de otorgarle sentido a lo que leemos, y por ende, interpretar.

La propuesta de utilizar la corriente filosófica de la hermenéutica crítica como base para las experiencias de interpretación de textos desarrolladas en clases de lenguaje aporta luces a los docentes para provocar que sus estudiantes otorguen sentido a lo leído. Es un aporte en didáctica, en cuanto da pautas diferentes para abordar un objeto de estudio ampliamente abordado desde otras perspectivas, en tanto contribuye al conocimiento pedagógico sobre la significación de los estudiantes y sus percepciones, que espera facilitar y orientar el trabajo de aula que continuamente realizan los docentes, en algunas ocasiones sin mayor manejo teórico y guiados más bien por intuiciones y lógica personal, o solo tendiente a reproducir lo que proponen los programas de estudio.

La hermenéutica crítica puede resultar un aporte a la interpretación de textos literarios en la sala de clases, puesto que desde una interpretación personal y básica se va alimentando en el colectivo de otras comprensiones, no plantea verdades definitivas, sino más bien permite generar nuevas preguntas en torno al sentido y abrir nuevas vías de conocimiento.

1.4 OBJETIVOS DE INVESTIGACION

Objetivo general

Comprender la evolución de los significados que los estudiantes de 8° básico, de un liceo humanista particular subvencionado, otorgan a las experiencias de interpretación de textos literarios como resultado de un programa de potenciación de la lectura configurado a la luz de la hermenéutica crítica de Paul Ricoeur.

Objetivos específicos

1. Diseñar experiencias de interpretación de textos literarios apropiadas para el nivel de desarrollo cognitivo y las motivaciones que caracterizan a un grupo de 8° básico de la zona norte de Santiago, siguiendo la propuesta de la hermenéutica crítica de Paul Ricoeur.
2. Develar los significados que los estudiantes le otorgan a experiencias concretas de interpretación de textos a la luz de la hermenéutica crítica.
3. Analizar la recepción e involucramiento de los estudiantes en las experiencias de interpretación de textos literarios diseñadas.
4. Distinguir cambios en relación con la experiencia de interpretar durante la aplicación de las secuencias didácticas planificadas.

Capítulo 2: MARCO TEÓRICO

La investigación propuesta consideró como relevante la aplicación de algunos elementos de la hermenéutica crítica para abordar la interpretación de textos literarios en el aula y, de esta manera, aportar a la competencia literaria que es a la vez comprensión y competencia comunicativa.

En primer término, se abordará la hermenéutica crítica como un aporte al ejercicio didáctico de los profesores y, luego, cómo esta puede colaborar a desarrollar comprensión literaria y comunicativa de los estudiantes.

Las competencias comunicativas se enmarcan en la demanda política económica que se impone a la educación (BID y FMI), que al ser abordadas sin dejar de lado el humanismo se pueden complementar con la mirada filosófica de la hermenéutica, para obtener cambios en la comprensión de los estudiantes.

Cabe indicar que la hermenéutica crítica propone un paso más allá de la teoría de la recepción al considerar al lector en su contexto y frente al texto como un espejo que permite mirarse y aproximarse al futuro rescatando la tradición que portan las obras literarias.

En segundo lugar, se revisarán aportes teóricos sobre la interpretación de textos literarios y la comprensión. Para finalizar, se expondrán resultados empíricos sobre hábitos lectores en la sociedad chilena.

La revisión de estos conceptos nos permitirá el encuadre para el trabajo que se desarrolló con los estudiantes y sus significaciones.

2.1 Hermenéutica Crítica

La hermenéutica se sitúa dentro de los límites de la exégesis, disciplina que se propone comprender un texto a partir de su intención, sobre la base de lo que quiere decir. Implica toda una teoría del signo y de la significación y revela un propósito profundo, el de vencer una distancia cultural y acercar al lector un texto para dotarlo de sentido. Ella pone en juego el problema general de la comprensión. Ninguna interpretación relevante puede constituirse sin comprensión, y es en el plano del lenguaje que la comprensión se ejerce. (Ricoeur, 2003).

La hermenéutica crítica encadena el enfoque semántico con un enfoque reflexivo. Solo la reflexión puede guiarnos a la comprensión, y esto acontece en el lenguaje. Toda comprensión se expresa en el lenguaje, por tanto, la semántica es el eje de referencia de la hermenéutica, que muestra ocultando un “doble sentido” o “sentido múltiple”. Estas expresiones multívocas son llamadas simbólicas por Ricoeur, quien llama símbolo a “toda estructura de significación donde un sentido directo, primario y literal designa por añadidura otro sentido indirecto, secundario y

figurado, que solo puede ser aprehendido a través del primero” (Ricoeur, 2003, p. 17). Las expresiones de doble sentido que constituyen el campo requieren ser interpretadas. El concepto de interpretación recibe una acepción diferente desde de la hermenéutica crítica: “la interpretación es el trabajo del pensamiento que consiste en descifrar el sentido oculto en el sentido aparente, en desplegar los niveles de significación implicados en la significación literal” (Ricoeur, 2003, p.17). Entonces, hay interpretación donde hay sentido múltiple y es ahí donde la pluralidad de sentidos se manifiesta.

Así, la primera tarea de la hermenéutica crítica llevada a la sala de clases sería el análisis lingüístico de las expresiones simbólicas por la vía inductiva, determinando la estructura común de las diversas modalidades de expresión simbólica. Para ello habría que fijarse en la constitución semántica de formas emparentadas: la metáfora, la alegoría y el símil. Los problemas que el símbolo plantea se reflejarán en la metodología de la interpretación, la interpretación partirá de la determinación múltiple de los símbolos, y cada interpretación reducirá su multivocidad y traducirá el símbolo a lecturas propias y personales. Entonces, se trata en primer término de trabajar con los símbolos desde diferentes perspectivas promoviendo en los estudiantes miradas propias y diversas, a través de preguntas adecuadas al descubrimiento en cada texto.

Ahora bien, no basta con el análisis semántico, porque de esta manera el lenguaje negaría la intención del signo, la de reconocer su valor por..., el lenguaje requiere ser referido a la existencia y es en la reflexión donde encuentra ese camino. En consecuencia, la segunda tarea de la hermenéutica crítica en la sala de clases sería dar paso a la reflexión a través del diálogo. La reflexión es el vínculo entre la comprensión de los signos y la comprensión de sí mismo.

“Toda interpretación se propone superar un alejamiento, una distancia, entre la época cultural pasada, a la cual pertenece el texto, y el intérprete mismo. Al superar esa distancia, al volverse contemporáneo del texto, el exégeta puede apropiarse del sentido: hacer propio lo que le era ajeno, es decir, hacerlo suyo. En este sentido, lo que persigue es el ensanchamiento de la propia comprensión de sí mismo a través de la comprensión de lo otro” (Ricoeur, 2003, p.21).

Al comprender el texto, nos apropiamos del sentido de una interpretación que a la vez nos permite comprendernos a nosotros mismos a través de la reflexión, “la apropiación de nuestro acto de existir por medio de una crítica aplicada a las obras y a los actos, signos de ese acto de existir” (Ricoeur, 2003, p.22).

En consecuencia un mediador didáctico entre los textos y los interpretantes debiera promover la reflexión personal como herramienta de comprensión del texto, del mundo y de los símbolos creados por los seres humanos a lo largo de su

existencia, con preguntas que permitan el “desciframiento de los documentos de su vida”.

Si en la etapa semántica se considera un hecho la existencia de un lenguaje irreductible a significaciones unívocas, en la etapa reflexiva se busca el principio de una lógica del doble sentido, que es una lógica trascendental que se establece en el nivel de las condiciones de posibilidad, de la apropiación de nuestro deseo de ser que es expresado en el debate en una relación dialéctica. “Solo la problemática de la reflexión justifica la semántica del doble sentido” (Ricoeur, 2003, p.23).

De esta manera, existe una tercera tarea de la hermenéutica crítica llevada a la sala de clases, que es la de posibilitar el diálogo sobre las reflexiones personales en un “círculo hermenéutico” que permita a los estudiantes expresarse en profundidad, ya que en este paradigma la reflexión “es la apropiación de nuestro esfuerzo para existir y de nuestro deseo de ser a través de las obras que dan testimonio de ese esfuerzo y de ese deseo” (Ricoeur, 2003, p.22).

De este modo, la comprensión implica interpretación que, a la vez, permite la comprensión de uno mismo y de los demás al considerar las interpretaciones rivales. A través de la comprensión de nosotros mismos, nos apropiamos del sentido de nuestro deseo de ser y existir en el mundo desde un lugar personal.

El discurso literario posee cualidades que permiten responder a esta forma de interpretación. La literatura es un contexto en sí misma que requiere una especial atención a la complejidad potencial del texto escrito y a la búsqueda de significados implícitos, comprenderla sería entonces, desplegar un conjunto de supuestos y operaciones interpretativas que aplica el lector en su acercamiento a esos textos.

La literatura está constituida por obras escritas. La tríada discurso-obra-escritura solo es el trípode que sostiene la problemática decisiva, la del proyecto de mundo, que Ricoeur llama “el mundo de la obra” y donde ve el centro de gravedad de la cuestión hermenéutica: el desplazamiento del problema del texto hacia el del mundo que abre.

El texto “es mucho más que un caso particular de comunicación interhumana; es el paradigma del distanciamiento en la comunicación y, por eso, revela un rasgo fundamental de la historicidad misma de la experiencia humana: que es comunicación en y por la distancia (Ricoeur, 2001, p.96).

Para Paul Ricoeur (2001), la tarea de la hermenéutica es por un lado; “reconstruir la dinámica interna del texto”, y por otro, “restituir la capacidad de la obra de proyectarse al exterior mediante la representación de un mundo habitable” (p.34).

Es la hermenéutica la encargada de indagar las implicancias que tiene el devenir del texto escrito, liberado de los límites semánticos para la tarea interpretativa y

restituirlo desde el proyecto de mundo en que habita cada individuo a través del lenguaje.

Ricoeur (2001) realiza planteamientos en torno a la estructura del texto escrito, a lo que también denomina como el sentido inmanente de los enunciados, pudiendo estos ser de carácter narrativo o poético, a la vez que se ocupa del referente extralingüístico de los enunciados. La clave está en descubrir y tensionar las pretensiones de verdad de ambos, sentido y referente.

En torno al nivel de sentido, se propone partir por la oración como unidad mínima, pues es común al discurso narrativo y poético. Ricoeur otorga especial importancia al uso de la metáfora en la oración, que permite, a partir de su semejanza, renombrar una cosa. Es la oración, la herramienta de interpretación, por eso se habla de enunciado metafórico. La metáfora permite entonces, torcer las palabras, decir de maneras distintas desde el mundo de cada cual, y es ese mundo el que debe ser relevado en el ejercicio de interpretación, por tanto el mediador debiese guiar a los estudiantes a innovar semánticamente desde su propio lugar en el mundo a través del uso metafórico del lenguaje.

De acuerdo a Ricoeur (2001):

“Se trata del efecto de sentido requerido para salvar la pertinencia semántica de la oración. Hay entonces metáfora porque percibimos, a

través de la nueva pertinencia semántica –y, de alguna manera, por debajo de ella-, la resistencia de las palabras en su empleo usual y también su incompatibilidad para una interpretación literal” (p. 24).

Este fenómeno de innovación semántica permite surgir en el lenguaje lo inédito, lo nuevo, lo no dicho, producto de la creatividad humana y del análisis del enunciado metafórico. Instaurar una nueva pertinencia semántica a través de la metáfora es lo que produce sentido, la semejanza consiste en la aproximación que se crea entre los conceptos que al inicio se presentan alejados pero con el contraste se acercan. La imaginación surge como la productora de este acercamiento que permite otorgar sentido mediante una interpretación creadora. De esta manera, se descubre una nueva comprensión en el relato y la metáfora, y entonces, explicar más es comprender mejor. “Comprender, pues, es hacer o rehacer la operación discursiva encargada de la innovación semántica” (Ricoeur, 2001, p.25).

La comprensión superpone una explicación intelectual. Explicar y comprender constituye el acto hermenéutico y forman un todo dialéctico. La comprensión “la capacidad de continuar en uno mismo la labor de estructuración del texto, y por explicación la operación de segundo grado incorporada en esta comprensión y que consiste en la actualización de los códigos subyacentes en esta labor de estructuración que el lector acompaña” (p.35). Entonces la interpretación es

dialéctica comprensión – explicación en el plano del sentido inmanente del texto. La comprensión es anterior a la explicación, pues no se puede explicar lo que no se comprende, y necesariamente debe explicarse la comprensión para acreditar qué es lo comprendido.

Al desarrollar un programa de interpretación hermenéutica de textos en clases, continuamente se está explicando y comprendiendo. Este acto hermenéutico permite finalmente la comprensión de sí mismo. Para Ricoeur (2001) esta es una consecuencia epistemológica: “no hay autocomprensión que no esté mediatizada por signos, símbolos y textos, la autocomprensión coincide en última instancia con la interpretación aplicada a estos términos mediadores” (p.31).

Ricoeur releva la mediación interpretativa a través de los textos por sobre el signo y los símbolos, reconoce que producto de la escritura, el discurso adquiere una triple autonomía semántica: respecto de la intención del hablante, de la recepción del público primitivo y de las circunstancias económicas, sociales y culturales de producción. La intención del autor debe ser reconstruida así como el nombre propio que se le da a la obra. La subjetividad del lector es fruto de la lectura y del don del texto, y portadora de las expectativas de ese lector.

“Comprenderse es comprenderse ante el texto y recibir de él las condiciones de un sí mismo distinto del yo que se pone a leer” (Ricoeur, 2001, p.33).

La tarea de la hermenéutica es buscar en el texto mismo, la dinámica interna que rige la estructuración de la obra, y la capacidad de la obra de proyectarse fuera de sí misma y engendrar un mundo que sería verdaderamente la cosa del texto. Dinámica interna y proyección externa constituyen el trabajo del texto y la tarea hermenéutica. El discurso trata en todos sus usos de llevar al lenguaje a una experiencia, un modo de vivir y de estar en el mundo que lo precede y requiere ser dicho.

Ricouer (2001) inicia su teoría del texto desde la lingüística oracional, porque es la que sostiene la dialéctica del acontecimiento y del sentido. Esta dialéctica del acontecimiento y del sentido propone que “si todo discurso se realiza como acontecimiento, todo discurso se comprende como significado” (p.98).

“Lo que queremos comprender no es el acontecimiento, hecho fugaz, sino su significado, que es perdurable (...) En la lingüística del discurso el acontecimiento y el sentido quedan ensamblados. Esta articulación es el núcleo de todo el problema hermenéutico. Del mismo modo que la lengua, al actualizarse en el discurso se eclipsa como sistema y se realiza como acontecimiento, así, al entrar en el proceso de la comprensión, del discurso en tanto acontecimiento se desborda en el significado” (p.98).

De la búsqueda de sentido se encarga la hermenéutica crítica, una búsqueda de sentido que emana del texto mismo producto de su autonomía. “Esta autonomía

del texto tiene una primera consecuencia hermenéutica importante: el distanciamiento no es el producto de la metodología, es constitutivo del fenómeno del texto como escritura” (p.105). Y a la vez es la condición de la interpretación, se establece una relación complementaria entre objetivación e interpretación, entre distancia y sentido.

El mundo de texto prolonga la referencia o denotación del discurso; en toda proposición se puede distinguir, su sentido y su referencia. Su sentido es el objeto ideal al que se refiere; este sentido es puramente immanente al discurso. Su referencia es su valor de verdad, su pretensión de alcanzar la realidad.

En la literatura, toda referencia a la realidad dada puede ser suprimida, la ficción destruye el mundo real, pero a la vez lo conecta con ella en otro nivel. La tesis de Ricoeur (2001) “es que la anulación de una referencia de primer grado, operada por la ficción y por la poesía, es la condición de posibilidad para que sea liberada una referencia segunda, que se conecta con el mundo no sólo ya en el nivel de los objetos manipulables (p.107).

Para Ricoeur (2001) “interpretar es explicitar el tipo de ser en el mundo desplegado ante el texto (...) Lo dado a interpretar en un texto es una proposición de mundo, de un mundo habitable para proyectar allí uno de mis posibles más propios. Es lo que llamo mundo del texto, el mundo propio de este texto único” (p.107).

El texto es la mediación por la cual nos comprendemos a nosotros mismos. La apropiación está dialécticamente ligada al distanciamiento característico de la escritura, es comprensión a distancia, y a la vez, está ligada a la objetivación característica de la obra. Sólo nos comprendemos mediante el gran rodeo de los signos de la humanidad depositados en las obras culturales.

“Lo que finalmente me apropio es una proposición de mundo, que no está detrás del texto, como si fuera una intención oculta, sino delante de él, como lo que la obra desarrolla, descubre, revela. A partir de eso, comprender es comprenderse ante el texto (...) El yo es constituido por la cosa del texto” (Ricoeur, 2001, p.109).

Al comprender un texto y otorgarle sentido desde una perspectiva personal, los estudiantes ven reflejado un mundo habitado, a la vez son capaces de comprenderse en su propio mundo y proyectarse un nuevo mundo posible. Sin embargo, esta apropiación exige una crítica interna y también un momento de distanciamiento en relación de uno consigo mismo; la comprensión es tanto desapropiación como apropiación. “En todos los niveles de análisis, el distanciamiento es la condición de la comprensión” (p.110). Por eso, el ejercicio hermenéutico continúa aún después de que la clase, la lectura y su análisis hayan terminado.

En síntesis, un programa de interpretación de textos literarios basados en la hermenéutica crítica debiera presentar a los estudiantes textos que les permitan distanciarse de su mundo para observar la trascendencia de la vida y de los símbolos, motivándolos a detectar la realidad humana a partir de preguntas que permitan reflexionar desde su propio lugar sobre esta condición, contrastando su interpretación con otros a través del diálogo y la reflexión con otros, buscando nuevas formas de decir y de estar en el mundo.

2.2 De la interpretación de obras literarias a la comprensión.

La literatura trae a primer plano el lenguaje donde sus diversos componentes se relacionan de modo complejo para proyectar un mundo ficticio, que hace referencia al mundo real en la medida que esos componentes son interpretados. La literatura también es un objeto estético que combina lo material, la forma, con lo espiritual, las ideas. Además es un vehículo de la ideología, pero también es un instrumento para desarmarla, por lo tanto, es capaz de producir transformaciones profundas en los seres humanos.

Dada estas características de la literatura, los estudiantes requieren desarrollar una forma particular de acercamiento a los textos literarios denominada competencia literaria.

La competencia literaria incluye a la comprensión lectora. Sin embargo, está referida a los textos literarios y a la relación obra-lector que representa una implicancia mayor del receptor: la comprensión de sus significaciones, de las convenciones literarias y de las técnicas, de la apreciación del valor significativo y estético del texto literario. Incluye las habilidades de expresión y la utilización de recursos estilísticos para que los estudiantes los usen como medio para comunicar sus vivencias y sentimientos. En otras palabras, está condicionada al desarrollo de habilidades, de procesos cognitivos y de actitudes que favorecen la lectura. La literatura busca hacer posible que el estudiante encuentre su propia voz, su propia expresión de un discurso personal en perspectiva y sentido como necesidad, en un mundo donde el discurso dominante en tanto discurso del mercado atraviesa la sociedad actual con el objetivo de conseguir el rendimiento económico de los individuos. Por tanto, “la didáctica de la literatura (...) ha de ser concebida como una disciplina de intervención educativa crítica y emancipadora” (Mendoza Fillola, 2003, p.297).

Este lector creador de sentidos no surge por generación espontánea, al contrario, para llegar a ser un descifrador de actos de habla debe llegar a desarrollar las habilidades literarias que le permitan producir estructuras poéticas y comprenderlas. Esta habilidad está condicionada a factores contextuales sociales, históricos, estéticos, culturales y educativos. Para que el sujeto actúe como dueño

del proceso enunciativo y pueda, por tanto, producir interpretación tiene que echar a andar sus capacidades cognitivas, su enciclopedia cultural y sus actitudes estético-afectivas, en otras palabras, desarrollar una competencia especial para el trabajo con la literatura.

La competencia literaria es un término acuñado por los generativistas en 1965, Bierwisch (citado por Mendoza Fillola, 2003) plantea que la competencia literaria hace referencia a la capacidad humana que posibilita la producción y recepción de estructuras poéticas y que debe ser aprendida socialmente. En este sentido, es posible desarrollar la capacidad del ser humano para producir e interpretar textos literarios.

Mendoza y Pascal (1988) realizan una observación en el aula sobre la competencia literaria a partir de los efectos que provoca en el lector: comprensión, goce, reconocimiento estético, actitud lúdica, etc. En ese estudio se rescatan varios aportes al concepto de competencia literaria desde definiciones a hallazgos relevantes en torno a los saberes de los estudiantes.

Culler (citado por Mendoza y Pascual, 1988) definió la competencia literaria como “el conjunto de convenciones para leer los textos literarios”. Tales convenciones se localizarían en la analogía de recursos presentes en las obras literarias, y que constituyen la conexión para interpretar el mundo por parte del lector. En la literatura opera un proceso de decodificación y comprensión que asigna valores

especiales a las unidades lingüísticas, en virtud de unos convencionalismos concretos, entre los que hay que señalar: 1) el condicionante socio cultural que permite el reconocimiento de la marca literaria; 2) la propia experiencia de mundo; 3) el aprendizaje de los códigos literarios y las relaciones de intertextualidad, y 4) la particular competencia literaria (Culler en Mendoza y Pascual, 1988).

Se puede hablar de dos niveles de competencia literaria: 1. Uno primario, inicial muy próximo al conocimiento intuitivo y 2) otro basado en el aprendizaje, la adquisición socio cultural, es decir, en el reconocimiento consciente derivado de los modelos y contenido (Mendoza y Pascual, 1988, p.32).

En su observación, los autores confirman que los estudiantes de 8vo básico reconocen textos literarios por el uso característico del lenguaje, el registro de habla que adopta y el mundo de ficción que crea. Dicho estudio arroja además que una gran parte de los estudiantes son capaces de relacionar interpretación y enunciado. En sus conclusiones se reafirma la importancia de la experiencia de mundo de los estudiantes, el propio conocimiento del sistema que rige la lengua y la intertextualidad, que si bien es escasa en el ámbito escolar puede ser significativa para el desarrollo de una adecuada competencia literaria.

Lomas (2006), por su parte, describe la competencia literaria como la adquisición de hábitos de lectura, la capacidad de disfrutar y de comprender distintos textos

literarios y el conocimiento de algunas de las obras y de los autores más representativos de la historia de la literatura.

Todos estos autores nos otorgan lineamientos para desarrollar la competencia literaria en los estudiantes, didácticamente hablando, trabajar la competencia literaria implica desarrollar en los alumnos criterios valorativos sobre la significación cultural y artística del texto encaminada hacia una recepción constructiva del significado del discurso literario.

“Interpretar es atribuir una valoración personal a lo expuesto –formal, conceptual y semióticamente- en el texto; por ello tiene lugar después de la comprensión o, como mucho, paralelamente a ella (...) Interpretar supone, además, captar la intención del autor o del texto, traspasando la apariencia formal de la textualización, para ponerla en combinación con la personal opinión y valoración” (Mendoza, 1998, p.16).

Se trata entonces de una forma de comprensión en que el estudiante pueda incorporar lo leído a su bagaje de experiencias, que sea capaz de ampliar y matizar su propio mundo de referencias y afectos a través de la lectura, pero también de que perciba el momento lector como suficiente en sí mismo y pueda adquirir progresivamente, con la ayuda del profesor o de sus compañeros, una mayor capacidad para entender, descifrar e interpretar las convenciones y recursos literarios que confieren especificidad a este tipo de textos.

“El hombre interpreta el mundo, y se interpreta a sí mismo, por medio del lenguaje, que le proporciona las primeras nociones inmediatas de su posición y su significación en el Universo” (Dámaso Alonso en Mendoza Fillola, 2003, p.302).

En este sentido, la tarea del enseñante es “ayudar al alumno a que la literatura ingrese en su *experiencia*, puesto que los textos, para su conclusión como procesos comunicativos, han de transformarse en experiencias subjetivas de las personas” (Reyes, 1995, p.55). Por lo tanto, es labor del mediador proporcionar al estudiante las experiencias diversas que desarrollarán progresivamente sus capacidades de recepción, apreciación y reflexión de los mensajes literarios.

El papel del lector viene siendo relevante para la interpretación literaria desde hace ya varios años. La teoría de la recepción que surgió como una forma novedosa de hermenéutica en Alemania, estudia el papel del lector en la literatura, porque para que la literatura tenga sentido el lector es tan vital e importante como el autor.

Aunque pocas veces nos demos cuenta, constantemente estamos elaborando hipótesis sobre el significado de los textos. El lector hace conexiones implícitas, cubre huecos, saca inferencias y pone a prueba sus deducciones. Esto significa que recurre a un conocimiento implícito del mundo en general y a las prácticas aceptadas en literatura que le son cercanas. El texto es una serie de indicaciones

dirigidas al lector, de invitaciones a dar significado a un trozo escrito. En la teoría de la recepción, el lector hace concreta la obra literaria, la cual no pasa de ser una cadena organizada de signos negros estampados en una página (Eagleton, 1998, p.50-51).

Para la teoría de la recepción, toda obra literaria está constituida por huecos, indeterminaciones, elementos cuyo efecto depende de la interpretación del lector. Según esta teoría, el proceso de lectura es siempre dinámico, es un movimiento complejo que se desarrolla en el tiempo. La obra literaria solo existe en la forma de esquemas o direcciones generales que el lector debe actualizar. Para hacerlo, el lector aportará a la lectura ciertas precomprensiones, su contexto, sus creencias, sus expectativas, que a la vez se verán modificadas por aquello de lo cual se va enterando. Al extraer del texto un sentido coherente, el lector elige y organiza sus elementos, para lo cual excluye unos, anticipa o concretiza otros. De acuerdo con Eagleton (1998), la lectura no constituye un movimiento rectilíneo, las especulaciones iniciales generan un marco de referencia dentro del cual se interpreta lo que viene, lo cual, retrospectivamente puede transformar lo que en un principio entendimos, subrayando ciertos elementos y atenuando otros.

“Para que una interpretación sea interpretación de este texto y no de otro, en alguna forma debe exigirla lógicamente el mismo texto. En otras

palabras, la obra ejerce cierto grado de determinación sobre las respuestas de lector” (Eagleton, 1998, p.55).

Para la teoría de la recepción, un texto literario no es otra cosa que una acción discursiva que modifica de manera ineludible la conducta de las personas que han decidido participar de esta experiencia estética. Es la actividad del receptor como intérprete y constructor de los significados, como dueño de los signos y de su proceso de significación el que posee el rol protagónico en esta aventura. La “coactuación del lector” en el texto literario permite que se abran las posibilidades de construir interpretación de tipo personal y experiencial.

“Pues la constitución del sentido no es una exigencia unilateral del texto al lector; más bien adquiere su sentido sólo porque en este proceso al lector mismo le acontece algo. Si, por tanto, los textos en cuanto objetos culturales necesitan del sujeto, esto no es razón de sí mismos, sino para poder repercutir en el sujeto. Los aspectos del texto, consecuentemente, no sólo implican un horizonte de sentido, sino igualmente un punto de visión del lector que debe ser referido por el lector real para que el horizonte de sentido desarrollado pueda repercutir sobre el sujeto. La constitución del sentido y la constitución del sujeto lector son dos operaciones reforzadas en los aspectos del texto” (Iser, 1987, p. 242).

Las virtudes del texto literario incitan a la construcción de sentido, constituye una oportunidad para que el lector se instale más fácilmente en el interior del texto como productor de la significación.

La estética de la recepción concibe al destinatario como una fuerza productiva del texto, como un ser creador que actúa en el proceso. Se convierte en un componente literario más, que actúa como elemento de estructuración de la creación literaria. De alguna forma, el lector se convierte en un creador de significados que completa lo que no está dicho, y mediante su formulación se comprende a sí mismo. El texto literario invita a la búsqueda de sentido, y a la vez en esa búsqueda, el lector se encuentra y se transforma a sí mismo, entonces la literatura también se transforma en autoconocimiento.

Wolfgang Iser (1987) cuando habla del texto literario nos dice:

“La constitución del sentido realizada en la lectura implica, por tanto, no sólo que mostramos el horizonte de sentido que está implícito en los aspectos del texto; además implica que en esta formulación de lo no formulado, siempre se encuentra a la vez la posibilidad de formularnos, y descubrir así lo que hasta ahora parecía sustraerse a nuestra conciencia. En este sentido, la literatura ofrece la posibilidad de formularnos a nosotros mismos por medio de la formulación de lo no formulado” (Iser, 1987, p.250).

Formulación de nosotros mismos a través de la formulación del texto escrito, comprensión de la humanidad, a través de la comprensión de sus textos.

Es necesario considerar que “la estética de la recepción se apropia del principio hermenéutico de que la obra se enriquece a lo largo de los siglos con las interpretaciones que se dan de ella, tiene presente la relación entre efecto social de la obra y el horizonte de expectativa de los destinatarios históricamente situados, pero no niega que las interpretaciones que se dan del texto deban ser proporcionadas con respecto a una hipótesis sobre la naturaleza de la intención profunda del texto” (Eco, 1993: 35). El texto tiene una intención que debe ser respetada. Este lector creador se enfrenta a los límites que el texto impone a las interpretaciones.

La interpretación tiene límites, el texto impone restricciones a sus intérpretes, sus límites coinciden con los derechos del texto. En otras palabras, las interpretaciones posibles están restringidas por el sentido literal del texto, a la vez que se adopta un punto de vista hermenéutico admitiendo que la finalidad de la interpretación es buscar lo que el autor quería realmente decir, o lo que el ser dice a través del lenguaje, y como el lenguaje es escurridizo puede soportar diversas interpretaciones coherentes al marco que referencia.

Es importante la actuación del lector para abstraer significados que le permita comprender cognitivamente el texto y a la vez apropiarse del conocimiento del

mundo y de sí mismo. Una interpretación que parece plausible en un determinado punto de un texto, sólo puede ser aceptada si es confirmada por otro punto del texto. La iniciativa del lector consiste entonces, en formular una conjetura sobre el contenido del texto. “Esta conjetura deber ser aprobada por el conjunto del texto como un todo orgánico. Esto no significa que sobre un texto se pueda formular una y sólo una conjetura interpretativa. En principio se pueden formular infinitas. Pero, al final, las conjeturas deberán ser probadas sobre la coherencia del texto, y la coherencia textual no podrá sino desaprobar algunas conjeturas aventuradas” (Eco, 1993, p. 41).

Todas las interpretaciones del lector son válidas si respetan y están basadas en el texto mismo. Estas interpretaciones contribuyen al desarrollo y ejercicio de la comprensión lectora.

En el plano psicolingüístico, Giovanni Parodi (2011) propone una concepción integral de la comprensión de textos escritos, y en ella define la comprensión de un texto escrito como “un macroproceso constructivo e intencionado a través del cual el lector construye una interpretación de los significados intentados por un escritor, basándose tanto en la información del texto escrito como en sus conocimientos previos, de acuerdo a un objetivo de lectura y a las posibles demandas del medio social” (Parodi, 2011, p.147).

Esta mirada integral de la comprensión de textos también pone el centro en la construcción de una interpretación de significados. Comprender es construir significados a partir de la información del texto escrito. Esta acción forma parte de las funciones semióticas superiores y tiene por ende una dimensión esencialmente representativa, y la representación se produce cognitivamente.

Vygotsky (1977), muchos años antes, también contempló el lenguaje como un mecanismo de mediación semiótica, de carácter social, que interviene decisivamente en los procesos de construcción del pensamiento y en los de socialización del individuo. El lenguaje es una herramienta amplificadora de las capacidades humanas que permite crear, comunicarse y preservar la cultura, y la escuela como institución cultural debiera proporcionar al estudiante instrumentos para desarrollar sus destrezas comunicativas, entendidas como conocimiento del hecho lingüístico y de los códigos no verbales, de las condiciones de uso en función de los contextos y situaciones de comunicación y del diverso grado de planificación y formalización de esos usos concretos, y la literatura es un tremendo espacio para el desarrollo de estos procesos.

En este sentido la enseñanza de la literatura colabora al desarrollo cultural y a la comprensión de esta diversidad a través de la lectura y la puesta en común de lo leído a través del diálogo.

El acto comunicativo no es algo estático o lineal, sino un proceso cooperativo de interpretación de intencionalidades. Al producir un enunciado, el hablante intenta hacer algo, el interlocutor interpreta esa intención y sobre ella elabora su respuesta. Tanto el proceso de manifestación de intenciones como el proceso de interpretación exigen que los interlocutores compartan una serie de convenciones que permitan otorgar coherencia y sentido a los enunciados que se producen, sentido que va más allá del significado gramatical de las oraciones.

Anne Cunningham y Keith Stanovich (2007) realizaron una serie de investigaciones destinadas a explorar el papel que desempeña la “cantidad de lectura” en el desarrollo de las estructuras cognitivas de los estudiantes, concluyeron que muchas de las brechas cognitivas observadas serían consecuencias de diferencias tempranas en la rapidez con que se aprendió a leer. De ahí la importancia de exponer a los niños a un comienzo temprano en la lectura y de asegurarse de que los alumnos realmente progresen en sus habilidades para reconocer y decodificar palabras, y la importancia de proporcionar a todos los niños, sin importar su nivel de logro, de tantas experiencias de lectura como sea posible. En este sentido, la literatura provee un espacio privilegiado para el desarrollo de la imaginación y la creatividad de los estudiantes, asimismo provoca un acercamiento a diversas experiencias de vida y proyectos de mundo que

portan tanto seres humanos como personajes literarios. En efecto, la literatura es oportunidad de comprensión y mejora del desarrollo cognitivo.

La tarea fundamental de quienes enseñamos lenguaje debe ser la de potenciar las capacidades lingüísticas y comunicativas de los alumnos, que son hablantes concretos, que hacen un uso concreto, diverso y heterogéneo de su lengua. Porque, si bien todos los humanos somos iguales en lo que se refiere a nuestra capacidad innata para adquirir el lenguaje, la adquisición de una lengua está sujeta a restricciones sociales y culturales y esto nos pone en diferentes condiciones a unos respecto a otros. Las lenguas existen en su uso y los usuarios de las lenguas somos miembros de comunidades basadas en la desigualdad y en la diversidad (Lomas, 1996).

2.3. Hábitos lectores.

Los últimos estudios realizados en nuestro país (2012) arrojan como resultado que los chilenos no somos buenos lectores. Un estudio efectuado por la Unesco indica que Chile es el país latinoamericano donde menos se lee voluntariamente. Si bien 51% de los chilenos lee, solo un 7% lo hace por gusto, en contraparte con Argentina y Brasil donde el 70% de la población lee, y un 47% lo hace para recrearse.

Los chilenos leemos por obligación, para cumplir con razones académicas y laborales. Nuestro país es el lugar donde menos se lee en casa y mucho más en las salas de clases y trabajos. Entre las razones por las que leemos se encuentran:

- 35% razones académicas
- 26% informarse
- 12% perfeccionarse profesionalmente
- 7% por gusto

Los expertos indican que los índices de lectura están asociados a tres factores: hábitos de lectura, niveles educativos y crecimiento económico. En los hábitos de lectura Chile está fallando, evidencia que leemos por obligación y no por gusto. La lectura está asociada a la obligatoriedad y utilidad. Entonces se realiza por obligaciones del colegio o del trabajo, no por deseo. Además, Chile es el país donde menos se compran libros (35%).

La investigación realizada por el Consejo de Cultura y el centro de microdatos de la U. de Chile (2012), estimó que el 54% de los chilenos no leen nunca un libro, y solo para el 4,8 % de la población leer libros es su actividad favorita; leer diarios tiene el 1,23% de las preferencias y leer revistas un 0,71%. Ocupando en total el 6,7% de las preferencias de la población. Esta cifra es aún más baja en los adolescentes que en su totalidad llega al 4,8%. Se suma a esto que el número de

libros per cápita no superaría los dos por alumno en cada colegio, en oposición a diez per cápita en un colegio europeo.

El factor que más incide en la falta de hábitos lectores está vinculado a los años de escolaridad efectiva de las personas. Los porcentajes cambian drásticamente según el nivel socioeconómico. El 70% de aquellos que han terminado la educación superior se declaran lectores frecuentes, mientras de los que tienen escolaridad incompleta solo 26% tiene este hábito.

Capítulo 3: MARCO METODOLÓGICO

3.1. Diseño

La presente investigación concibe la interpretación como un proceso de interacción entre el lector y el texto contextualizado en una cultura y visión propia de adolescentes. Se concibe el proceso de interpretación como un proceso emergente de acuerdo con la interacción posibilitada por el contexto de aprendizaje efectivo que se vive en una sala de clases, es decir, las capacidades cognitivas y discursivas de los estudiantes en una situación de aprendizaje escolar. Es una contextualización pedagógica de las ideas de Ricoeur, de acuerdo a las capacidades reales de los sujetos con que se trabaja. Es el docente que guía este proceso quien tiene como referencia los conceptos de interpretación, círculo hermenéutico, innovación semántica y reflexión, para poner en acción el proceso de ir y venir del discurso de los sujetos a los textos, para que producto de dicha interacción, se ahonde en un proceso reflexivo sobre el sentido aportado por cada obra.

Es un estudio de caso centrado en el discurso de un grupo de estudiantes voluntarios, que han vivido la experiencia de participar en situaciones de interpretación de textos literarios basadas en la hermenéutica crítica de Paul Ricoeur. Interesa describir las significaciones que estos estudiantes construyen respecto del proceso de interpretación vivido a través de entrevistas que se

realizarán en distintas instancias del proceso, al inicio, en la mitad de las sesiones y al final de ellas.

En esta línea, se implementó una unidad didáctica para abordar los textos literarios, centrada en desarrollar estrategias de interpretación de textos desde la hermenéutica crítica, con el propósito de que el alumnado de 8° básico de un establecimiento subvencionado de Conchalí vaya adquiriendo experiencias de interpretación y dé cuenta del proceso realizado. Tal intervención se acompañó de un proceso sistemático de entrevistas que permitieron que los estudiantes relataran su participación y las significaciones que fueron construyendo.

3.2. Producción de la información

a) Selección del caso

El lugar donde se realizó la investigación es un liceo científico de la zona norte de Santiago, ubicado en la población Juanita Aguirre de la comuna de Conchalí. Es un liceo de 700 estudiantes perteneciente al Arzobispado de Santiago, colegio particular subvencionado que imparte clases desde prekindergarten hasta 4to año medio. El colegio es administrado por la Fundación San Sebastián y es sin fines de lucro. Si bien está catalogado de acuerdo a las encuestas del Simce como nivel

socioeconómico medio alto, el entorno es de población y corresponde más bien a un nivel socioeconómico medio bajo.

Actualmente el colegio cuenta con el programa de integración escolar, que apoya a estudiantes con necesidades educativas especiales de tipo transitorio. También cuenta con los aportes económicos de la Ley SEP.

Es un colegio que se caracteriza por operar con un proyecto educativo llamado la Gran Aventura Educativa, el cual orienta las actividades educativas con ocho principios que guían las actividades emblemáticas que dan identidad a la escuela. Como actividades emblemáticas importantes existen dos especialmente centradas en el subsector de lenguaje; la Feria del libro y los Fuegos, que corresponden a investigaciones realizadas por los estudiantes para posteriormente montar una obra teatral diseñada por ellos.

En este colegio se realizan actividades de interpretación de textos abordadas desde lo que el programa de estudio propone con mayor énfasis a partir de 7mo año básico puesto que se espera que los estudiantes tengan instalados algunos conocimientos antes de acceder a ellas.

b) Sujetos

Los sujetos invitados a participar de la investigación fueron 10 estudiantes de los 8vos básicos A y B, quienes experimentaron en sus respectivos cursos la

implementación de la unidad didáctica diseñada. Estos estudiantes participaron en una entrevista grupal en tres ocasiones distanciadas de tiempo. El criterio de selección fue el de tener el máximo de heterogeneidad posible, es decir, entre los 10 estudiantes había algunos de alto, medio y bajo desempeño en el subsector de lenguaje, hombres y mujeres que responden a distintos estilos de aprendizajes, buenos y malos lectores, que se consideren a sí mismos como buenos informantes, que asistieran regularmente a clases y tuvieran la disposición para ser entrevistados en los tres distintos momentos en que se requeriría por parte de la investigadora.

c) Condiciones para la producción de la información

Se generaron las condiciones para que los estudiantes elaboraran sus discursos personales en torno a la interpretación de textos antes, durante y al finalizar una unidad didáctica especialmente diseñada. Dicha unidad constó de 12 sesiones centradas en la interpretación hermenéutica considerando los planteamientos de Paul Ricoeur y respondiendo a los aprendizajes esperados propuestos por el marco curricular vigente. Se siguió un modelo inductivo en el desarrollo de las sesiones, dividido en tres etapas.

En la primera etapa, el objetivo es que los estudiantes se familiaricen con la lectura de textos literarios narrativos y poéticos, que sean capaces de derribar los obstáculos que les plantea el léxico y puedan ir acreditando su comprensión local a través de preguntas centradas en el contenido, en la forma del texto, y en la simbólica del texto. En esta etapa el docente guía a los estudiantes a dar sentido a través de la unidad mínima de significación que es la oración y motiva a los estudiantes a reflexionar sobre la semántica del texto. El docente guía la acción considerando los conceptos de; interpretación, búsqueda y análisis de expresiones simbólicas y múltiples sentidos.

En una segunda etapa, se pretendió que los estudiantes se ejercitaran en la actividad de sospechar y confiar a través de los textos, que fueran capaces de realizar inferencias locales, preguntas al texto e innovaciones semánticas. La idea es que los estudiantes se acerquen a la metáfora como unidad de sentido y de innovación semántica y, a la vez, la utilicen en sus expresiones lingüísticas. En esta etapa el docente guía la acción considerando los conceptos de: reflexión, innovación semántica, diálogo y círculo hermenéutico.

Al finalizar la unidad didáctica, se intencionó que los estudiantes fueran cada vez más autónomos en sus lecturas, que pudieran hacer interpretaciones locales y globales, acreditando lo comprendido a través de innovaciones metafóricas elaboradas por ellos mismos en las cuales conectarán la lectura con sus

experiencias de vida. Se intencionó también que crecieran en el discurso interpretativo dando cuenta de sus representaciones.

Los textos que se usaron en las etapas fueron de distinta complejidad y extensión, acorde a temas existenciales (la vida, la muerte, el amor, etc.) y con diversos recursos estilísticos. Correspondieron a literatura sugerida por el programa de estudio para este nivel, presente en el programa de lecturas diarias del CRA y fueron seleccionados de acuerdo a los niveles de profundidad de interpretación que permitían.

c) Instrumentos

Los instrumentos utilizados para recoger la información fueron dos:

- Bitácora registro de cada sesión

En ella se registró el proceso vivido sesión a sesión en cada curso, las interacciones más significativas realizadas por los estudiantes, las preguntas y respuestas planteadas, las reflexiones llevadas a cabo por ellos y las percepciones más relevantes del profesor.

- Entrevistas grupales

Se efectuó una entrevista grupal en tres momentos diferentes del proceso, en concreto cada cuatro sesiones. La entrevista estuvo orientada a la significación

que hacen los estudiantes de las actividades realizadas en el aula en torno a la interpretación de textos.

Fueron entrevistas abiertas, focalizadas sobre el tema en cuestión, dirigida y registrada por el investigador con el propósito de favorecer la producción del discurso de los estudiantes. Con dicha finalidad, se utilizó una pauta con tópicos generales, tales como, los mencionados en el marco teórico.

Un criterio fundamental en la realización de las entrevistas es evitar incidir en las respuestas mediante juicios de valores o descalificaciones al discurso de los entrevistados. Por el contrario, la finalidad es partir de su propio universo lingüístico para reflejar lo que ellos responden y así tener la posibilidad de ir profundizando lo máximo posible en las significaciones asignadas a la experiencia de interpretación vivida durante la realización de la unidad didáctica.

3.3 Estrategias de análisis del discurso.

Una vez realizadas las entrevistas y su correspondiente transcripción, se procedió a un proceso de lectura y relectura sistemática. En una primera instancia, se procedió a analizar las “expresiones-objeto” que más se repiten estableciendo categorías conceptuales. A través de una perspectiva inferencial, se propusieron cuadros semióticos para tensionar y contrastar los conceptos que aparecieron. Dichos cuadros se efectuaron lo más cercano posible a los datos analizados.

Posteriormente, a través de la oración como unidad mínima de significación se establecieron nudos críticos y se propuso una hipótesis de lectura operacionalizada a nivel semántico y pragmático, sin olvidar la dimensión dialógica de los enunciados.

Como producto de este proceso, emergen una serie de interpretaciones e hipótesis que se fueron contrastando con el discurso transcrito de los estudiantes entrevistados. Este proceso inductivo de interpretación se expone en el siguiente apartado.

Capítulo 4: Resultados

4.1 Descripción del proceso vivido

El programa de interpretación de textos realizado constó de 12 sesiones repartidas en seis semanas. Durante esas semanas se invitó a los estudiantes a leer textos especialmente seleccionados para este propósito, en su mayoría pertenecientes a las bibliotecas escolares CRA (Antología Literaria, Horizontes, sugerido para 8vo básico). Los textos variaban en sus temáticas desde el amor, lo inesperado de la vida, hasta la muerte. Para esto se usaron textos narrativos en su mayoría y un texto poético. En cada sesión, se realizó una lectura individual primero y luego una segunda lectura colectiva o realizada por el profesor en voz alta. El proceso estuvo centrado en el descubrimiento de los sentidos que portan los textos, a través del desciframiento de los símbolos representados en ellos. En diversos momentos se preguntó a los estudiantes por el sentido de los enunciados, se los guió a encontrar marcas textuales que ayudaran a la comprensión de lo leído. Al finalizar cada lectura, se invitó a los estudiantes a incorporar un círculo de reflexión y conversación donde expresaran sus interpretaciones personales en torno a la lectura. Este momento fue particularmente difícil en un comienzo, sin embargo fue altamente esperado y valorado hacia el final de las sesiones.

Si bien en un inicio las preguntas fueron dadas y las respuestas fueron sacadas con fórceps de los estudiantes, hacia el final de las sesiones las preguntas fueron

planteadas desde los mismos estudiantes para generar una conversación muy enriquecedora.

Paralelo al programa, se realizaron las entrevistas grupales; la primera al inicio de las sesiones, la segunda al finalizar seis sesiones de interpretación, y la tercera al finalizar el programa de interpretación. Cada entrevista fue transcrita en su totalidad y analizada posteriormente.

Se analizaron las entrevistas en dos momentos, uno considerando lo particular de cada una de ellas y otro global al considerar la totalidad del proceso. En el primer análisis, se buscaron las categorías emergentes que pudieran posibilitar la comprensión de los significados que los estudiantes le iban dando a su participación en el programa, partiendo por una etapa de diagnóstico inicial hasta llegar a una evaluación final, que constatará los cambios en su representación sobre el proceso de interpretación experimentado. En el segundo análisis, la idea fue reconstruir la experiencia como un todo, identificando algunos aspectos reiterativos y su correspondiente evolución.

A continuación, se partirá con una descripción de ambos análisis.

4.2 Descripción del análisis de cada entrevista

a) Descripción de la primera entrevista

Esta primera sesión de entrevistas se realiza cuando los estudiantes aún no inician sus experiencias de interpretación de textos literarios, sino, más bien, estuvieron sometidos a un ejercicio de interpretación que pretendía realizar un acercamiento con el método didáctico a utilizar. De la entrevista participan nueve estudiantes voluntarios, cinco estudiantes del 8º A y cuatro del 8º B, entre ellos, seis mujeres y tres hombres. En tres de las estudiantes mujeres hay una práctica de buenos lectores o, al menos, de lectores habituales.

En la entrevista surgen varios elementos interesantes y diferenciadores para el análisis.

En primer término, aparecen diversas emociones en torno a la lectura vinculadas al gusto por la actividad. De hecho, el gusto determina cuando un texto es considerado como aburrido o interesante. La polaridad aburrido-entretenido pasa por lo divertida que la obra literaria sea. Dicho de otro modo, la búsqueda de lo entretenido está presente en la lectura. Sin embargo, aparecen estudiantes que son capaces de sobreponerse al aburrimiento para continuar así la lectura de un libro considerado "fome". "Hay veces que me tocan libros que no me gustan mucho, entonces ahí me aburro pero igual termino leyéndolo, comprendiéndolo y

todo” (Estudiante 1, 13 años). Cuando el libro o texto es interesante se produce una relación diferente en el acto de leer que involucra al que está leyendo.

Esta tensión entre interés – desinterés está bastante presente en la discusión, ya que para algunos es una tarea tediosa que implica estar quieto, pero cuando esta tarea es interesante la actividad se vuelve distinta, ya que está la subjetividad involucrada, el tipo de texto diferencia el acto de lectura.

Frente al acto de leer existe también una tensión entre distracción- concentración. Los estudiantes reconocen que en las prácticas de lectura la desconcentración es una limitante de la tarea de comprensión. La desconcentración está relacionada con el tedio y la quietud y, aunque reconocen que la televisión también es quietud, consideran que frente a una lectura interesante la mente viaja sola con el insumo del texto y reafirman la idea del viaje con la lectura al igual que con una buena película. “A mí sí me gusta leer, leo todos los días. Me gusta leer porque me lleva a otros mundos que yo no conozco y que prefiero estar mil veces leyendo que estar pegá a la tele” (Estudiante 2, 13 años).

Los estudiantes reconocen que una buena lectura los llega a emocionar e inclusive hacerlos llorar cuando algo es muy dramático o son lecturas a elección, pero que cuando algo es obligado se predisponen al aburrimiento.

En torno a las motivaciones por las que leen, hacen una distinción entre la motivación intrínseca y la extrínseca, leen por motivaciones externas e internas. Algunos piensan que dependen del autoconvencimiento de que hay que leer, “Autoconvencerse si no me gusta, autoconvencerse de que uno tiene que leerlo igual, autoconvencerse y que si gusta uno tiene un rato de diversión que uno se puede imaginar cosas” (Estudiante 2, 13 años). Estos estudiantes funcionan desde el deber ser, la autodisciplina y la postergación de la satisfacción inmediata; “leo más rápido y de ahí salgo” (Estudiante 3, 13 años). Para ellos el convencimiento propio de los beneficios de la lectura es necesario para una mejor lectura. Así, con esa motivación un libro de plan lector de un mes se puede leer en un día.

Sin embargo, hay otros estudiantes que leen por una motivación externa, las malas notas y las respectivas consecuencias con sus padres. “Si me gusta lo tengo que leer y si no me gusta también lo tengo que leer porque si no me saco las malas notas” (Estudiante 4, 14 años).

El valor que los estudiantes atribuyen a la lectura está relacionado con la práctica personal de lectura, por ende, los lectores habituales le atribuyen una importante valoración y consideran que con voluntad, motivación y apertura, todos pueden lograr una buena lectura. Estos lectores utilizan ciertas estrategias de

comprensión, la más habitual es la de imaginar, recordar lo leído y situar al otro en el acto de leer

“Yo me voy imaginando como lo que pasa, me imagino al principio del libro sobretodo, me imagino al personaje del que habla y después como que me voy imaginando todo lo que va pasando pero como todo todo, hasta los detalles” (Estudiante 5, 13 años).

“Hay veces que uno se va imaginando que él está dentro de la historia y como que cambiaría algo de lo que está haciendo el protagonista...” (Estudiante 6, 14 años).

Los estudiantes tienen claras ideas de cuando una lectura es interesante y cuando no lo es. En otras palabras, saben cuándo están frente a un buen libro. Entre las características de un buen libro, señalan uno en especial que generó un entusiasmo colectivo, cuando como estudiantes de 7º básico, conversaban de lo que descubrían sobre el libro. Entre las características mencionadas están que los libros que sean capaces de producir asombro, curiosidad, ganas de saber más, que, luego, tiempo más tarde, sean capaces de recordarlo. Es importante que el libro sea interesante para ellos y los motive a leer.

Un buen libro tiene un efecto ilustrador, muestra situaciones que se deben resolver. El efecto modelo o lo contrario el antimodelo-, dan pautas de actuación

de cómo enfrentar o no diversas situaciones. Un buen libro, entonces, cobra significado para los estudiantes desde la interpelación que los mueve a interactuar con las ideas que este presenta. Inclusive los textos de ficción interpelan al lector. “Los libros de ficción igual te pueden enseñar, porque imagínate un sapo está hablando, pero es lo que te dice el sapo, no si es un sapo o no” (Estudiante 7, 13 años).

Desde el punto de vista de los estudiantes, hay una interpelación al modelo que presenta la literatura, hay una dimensión de futuro. La lectura, permite a los estudiantes la representación de lo que ellos podrían llegar a ser, los pone en situación y les permite pensar sobre la forma de interactuar con otros. En consecuencia, opinan que los buenos textos deben permitir que se involucren en el relato y deben permitir vincular esos relatos a su experiencia personal. “Él tomó esta decisión, eso pasó, entonces yo tomo otra decisión y voy a ver lo que pasa” (Estudiante 1).

Los estudiantes también evidencian una concepción de lector que juega un papel preponderante en el acto de leer, pues de él depende la experiencia de recepción del texto literario. En sus prácticas de lectura, ellos reconocen la necesidad de la interacción lector-texto para lograr imaginar la historia desde uno mismo. El texto se transforma en un dispositivo que conectan a su experiencia “... tú no podís venir y cambiar el libro ya está hecho por el autor, según los pensamientos de él,

pero la persona es la que tiene la disposición a leerlo y si quiere o no quiere recordarlo, o si quiere o no comprenderlo...” (Estudiante 1).

Como la interpretación es subjetiva, puede variar, la conciencia de lo que yo hago es personal y la experiencia de lectura también lo es. Entonces, la mirada personal es relevante de acuerdo a ellos, “como uno lo quiera explicar, interpretar, como uno lo quiera imaginar, como uno lo quiera decir” (Estudiante 8). Estas lecturas personales están condicionadas por la experiencia de vida de los estudiantes: “yo asocio la historia a un hecho real que me haya pasado” (Estudiante 1). La interpretación los involucra conscientemente y los lleva a mirar su realidad, que es entendida de manera diferente a causa de la interpretación de esa lectura, así ambas lecturas dialogan entre sí.

La interpretación corresponde al interpretando y entonces pueden existir valoraciones distintas de un mismo hecho o experiencia: “... depende de la persona porque yo puedo pensar distinto de la Javiera y yo puedo imaginar que pasó tal cosa pero la Javiera lo entiende de otra forma...” (Estudiante 2).

Para los estudiantes el concepto de interpretación es entendido como “el entendimiento que se tiene del texto”, también es imaginación e “ideas que llegan de repente” (Estudiante 7), como pensamientos elaborados a partir de un “material para pensar” (Estudiante 2). El concepto surge desde la experiencia “es un conjunto de cosas, imaginar, sacar enseñanzas, la creatividad que tiene cada

cosa es un conjunto de cosas que hace que uno pueda interpretar algo” (Estudiante 8).

Ellos reconocen solo una experiencia de interpretación en torno a un cuento de Frank Kafka que fue realizada como prueba metodológica para esta investigación, y consideran que la experiencia de interpretación “nos hace recapacitar de las cosas que nosotros mismos hacemos” (Estudiante 2).

Los estudiantes reconocen también que la comprensión de lectura depende de la recepción del texto leído. Esta recepción del lector depende de la familiaridad con el uso lingüístico, la abstracción en el lenguaje dificulta la comprensión “...es más abstracto entonces cuesta más comprenderlo” (Estudiante 7).

En síntesis, aparece como punto importante las emociones que vive el lector frente al texto, cómo es capaz, a partir de dichas emociones, de sobreponerse a la polaridad aburrido-entretenido, interés- desinterés, distracción- concentración. La voluntad sería el punto de partida de la comprensión. Desde esta perspectiva, los estudiantes comprenden como rol del lector, el imaginar y poner el vínculo de su experiencia personal en lo que leen. Un buen texto lo es, porque permite alguna clase de identificación con sus personajes; la interpretación es definida como entender el texto.

b) Descripción de la segunda entrevista

Esta segunda entrevista se realiza cuando los estudiantes llevan entre cinco y seis sesiones de interpretación en clases, dependiendo de cada 8vo. Las sesiones del 8vo A se han desarrollado con dificultad debido a la cantidad de estudiantes, la disciplina y la motivación que ellos presentan hacia sus estudios. Las sesiones del 8vo B se han desarrollado de mejor manera. De los nueve estudiantes voluntarios, asisten solo seis, dos del 8vo A y cuatro del 8vo B, entre ellos solo un varón. Se mantienen algunas de las categorías evidenciadas anteriormente y además aparecen algunos aspectos nuevos los cuales ameritan ser relevados.

A diferencia de la entrevista anterior, los estudiantes se sitúan al inicio, desde la experiencia de interpretación en contraste con la entrevista anterior que se situó desde las emociones que les produce la lectura. Es, desde esta experiencia, que toman conciencia de la dificultad de interpretar, aparece la tensión fácil- difícil, ligada a la tensión explícito – implícito: “hay textos que tienen más cosas implícitas que explícitas entonces se hace más difícil interpretar eso...” (Estudiante 5). La relación parece ser: un texto más implícito es más difícil y viceversa. Surge entonces, la necesidad de mediación para superar la barrera explícito – implícito que requiere el proceso de interpretación, asumir la conciencia del mundo de lo no dicho, “lo que no está dicho en el texto” (Estudiante 1). Se requiere de una

mediación para ver lo que no está escrito, “nosotros vemos lo explícito no lo implícito, entonces la profe nos hace ver lo implícito” (Estudiante 2).

La mediación facilita el proceso de interpretación, porque invita a enfocarse en algunos elementos, reflexionar sobre las ideas y generar más pensamiento acerca de ellas: “... cuando usted dice algo sobre lo que estamos hablando, nosotros lo seguimos y seguimos hablando sobre eso y entonces se van dando más ideas” (Estudiante 5).

En el discurso, aparecen diversos elementos que podrían considerarse facilitadores u obstaculizadores de la experiencia de interpretación, según cómo se presenten.

Un elemento obstaculizador de la interpretación es el léxico que portan los estudiantes. Las palabras desconocidas son obstáculos del conocimiento y fuente de confusión. Esto se suma además a los recursos que utilice el texto para ser comprendido: “no es tan fácil interpretar un texto porque primero hay que ver si está bien explicado” (Estudiante 3).

Lo rutinario que puede volverse un programa de interpretación de textos podría convertirse en un elemento obstaculizador “como leer obligado de nuevo lo mismo, interpretar frases...”(Estudiante 2), “ y a veces los cuentos son fome”(Estudiante 9). Esto supone ser criteriosos con la implementación y selección de los textos en

un programa de este tipo, ya que fácilmente podría volverse tedioso a raíz del trabajo cognitivo que implica. Requiere, además, sobreponerse a la obligación de la lectura porque...” es que como estamos obligados a leer se vuelven todos fomes...” (Estudiante 3).

Asimismo, surge como elemento facilitador el interés por leer y entender un texto. El interés como fuerza motivadora, “depende del interés, si uno se interesa por entenderlo lo va a entender... en nuestro curso hay pura gente que no le interesa aprender...” (Estudiante 5).

Los estudiantes perciben diversas categorías sociales entre ellos, entre estos identifican estudiantes que no les gusta leer y que les gusta leer. El interés surge del gusto por la lectura, y la participación en las conversaciones posteriores a la lectura ayuda a desarrollar el interés. “El interés hace que tu lectura sea mejor, sino sería como otra tarea más no más... si no está interesado va a leer por leer no más, del interés nace todo” (Estudiante 5).

La concentración vendría siendo otro elemento facilitador “cuando estoy concentrada se hace más fácil”. Sin embargo, al contrario de lo que se piensa, el silencio se constituye en un distractor, les distrae de la lectura por lo que sería un elemento obstaculizador: “como todos están en silencio uno se distrae más” (Estudiante 3), “el silencio... como que da ansiedad” (Estudiante 5). Esta situación podría explicarse considerando las capacidades de las nuevas generaciones para

funcionar en el constante ruido e incomodarse con el silencio que no es algo habitual en sus vidas, sumado a su capacidad para realizar multitareas simultáneamente. La concentración además es un requisito para la comprensión y la interpretación: “en la clase de nosotros no hubo mucha concentración... entonces no lo pudimos sentir bien” (Estudiante 5), “él... es uno de los que no pone atención, no se dio cuenta que la había matado...” (Estudiante 9).

Las prácticas de lectura que tienen los estudiantes les permiten reconocer que es importante poner atención para no saltarse líneas o para no evadirse del texto “hay una frase o una palabra que asocio a algo que me pasó y me pongo a pensar en eso mientras voy leyendo... tengo que volver a leer todo de nuevo” (Estudiante 5). Sus prácticas de lectura no consideraban una relectura como algo positivo. Tienden a pensar que no es necesaria una segunda lectura, suponen un modelo de lectura con la concepción de que hay que entender a la primera lectura, por el contrario, en las sesiones, los textos fueron leídos al menos dos veces.

La práctica de la lectura no es algo habitual en ellos, por lo que implica un esfuerzo. Hay textos que son un desafío posible para los estudiantes y otros implican un desafío mayor “a mí me gustaría leer un libro pero no puedo porque tiene muchas páginas” (Estudiante 2).

Los estudiantes declaran que “uno no tiene la mente abierta todo el rato al leer” (Estudiante 9), lo que supone un bloqueo a su comprensión “como que comprendo

a veces y a veces no” (Estudiante 3). La lectura obligada supone un mayor bloqueo a la comprensión: “... como que tengo que leer por obligación” (Estudiante 5).

Las emociones que se producen antes de la lectura o durante son determinantes para hacer una buena lectura: “la única parte que me gustó fue el final porque fue lo más interesante... porque el principio era como fome y lento... es que lo leí enojada” (Estudiante 9). También se da mayor participación cuando los estudiantes logran emocionarse con la lectura, “les gustó participar porque trataba sobre la libertad... y les hacían preguntas que a ellos les importaba” (Estudiante 5).

Vuelven a aparecer las características de un buen texto como un aspecto relevante del proceso de interpretación. Entre las características de un buen libro está el que permita identificarse con el personaje: “Tú te afligiste con el niño... de los problemas que él tenía... si se solucionaba un problema tú te sacabas esa aflicción que tenías” (Estudiante 2).

Para que un libro sea entretenido para los estudiantes debe ser rápido, es decir, debe tener acción, debe mezclar situaciones dramáticas que les sucedan a los personajes principales con cosas que les resulten bien, y deben permitir involucrarse en la mente del personaje: “mientras más dramáticos son las historias uno más se va interesando porque le gusta leer cuestiones trágicas, que alguien muere, que él sufre...” (Estudiante 5), “nos gustan las cosas con drama, con

suspenso” (Estudiante 2). En cuanto a la historia es necesario que llegue al clímax esperado: “un cuento que nos interese... va a tener unas partes como más esperadas” (Estudiante 2), “uno está esperando que llegue ese momento bueno” (Estudiante 9). Una buena historia también se caracteriza por lo inesperado, por eso que “... a nadie se le iba a ocurrir” (Estudiante 2). En este contexto, no es extraño que los estudiantes recuerden los cuentos por los acontecimientos relevantes de la narración, por la anécdota. De hecho, en esta sesión de entrevista evocan varios recuerdos narrativos.

Un buen relato debe permitir una conexión con el personaje: “me sentí tan identificada... porque justo ese día me había pasado algo malo... que como que salí de una depresión” (Estudiante 2). Hay una lectura que identifica, pero a la vez evade de la propia vida, suerte de identificación y catarsis que aporta a la experiencia de interpretación. Para ellos es importante que los cuentos provoquen algo para que sean significativos: “uno leía por leer porque no sentía nada con el cuento” (Estudiante 3). Los buenos cuentos también hacen pensar sobre lo cotidiano “es que si a uno le llega un cuento le hace pensar sobre la vida...” (Estudiante 2).

Es importante destacar que la apreciación estética es un tópico nuevo que surge en esta entrevista: “se hizo muy plano el cuento... como una película plana... la

del perro también fue plano pero tenía como su arte...” (Estudiante 2). A través de la lectura, logran desarrollar un sentido estético literario.

Los estudiantes perciben la interpretación como un proceso para el cual es necesario conocer las palabras para entender el mensaje, y es necesaria una relectura para poder interpretar: “uno puede volver al texto...” (Estudiante 2): interpretar requiere de identificarse con el personaje, extrañarse y contrastarlo con las visiones de mundo que poseen los estudiantes: “hace que uno se identifique, con ese libro... yo comprendí mejor la realidad mía porque tenía la visión de otra persona sobre los mismos problemas... podía tener una visión del mismo pero como de afuera... ayudan a madurar un poco, a comprender más las posturas de los otros...” (Estudiante 2). En concreto, la identificación de la experiencia vivida por otro contribuye, a darle varias miradas al mismo asunto.

Lo implícito se constituye como elemento importante del concepto de interpretación en el cual cada lector es relevante, pues “cada lector le da su explicación a las cosas” (Estudiante 5). La interpretación se asocia al gusto, al goce estético, al sufrimiento justo en la vida de los personajes: “... lo que pasa es que depende como uno complete lo que está dicho en el cuento” (Estudiante 5), “... me imaginé... era suficiente sufrimiento como para recordarlo toda su vida...” (Estudiante 2).

La lectura es un dispositivo para generar más ideas: “nos dejamos llevar por la idea de los demás” (Estudiante 5), “nos basamos en la idea del otro para sacar nuestras propias ideas...” (Estudiante 2). En definitiva, el diálogo que se produce posterior a la lectura lograr gatillar cosas, es decir, la interpretación se enriquece con el otro. Por otra parte, se necesita profundizar en la lectura y para eso se requiere flexibilidad de pensamiento: “... profundizar cuesta harto” (Estudiante 5). Cuando se logra profundizar la lectura adquiere una nueva función: “... comprendemos cosas de algo más maduro de lo que vivimos nosotros...” (Estudiante 5).

Los estudiantes declaran que la imaginación y el interés permiten formular “su propia interpretación” (Estudiante 5). En este proceso de interpretación, se torna nuevamente importante el vocabulario, “recorrir al otro camino para decir la misma palabra...” (Estudiante 2), así es como los estudiantes se acercan a la metáfora de enunciación que propone Ricouer como una forma de innovación semántica. El vocabulario se hace importante, entonces, tanto en la comprensión como en la enunciación de esa comprensión. Algunos estudiantes se cierran ante la duda, no preguntan y se quedan en la no comprensión o comprensión errada de lo leído: “yo pensaba entonces que... y nada que ver la cuestión era super distinta a lo que yo pensaba...” (Estudiante 5), “yo quedo así no más y quedo con la duda,

no voy a preguntar, pero a veces cuando estoy muy así metida en el cuento, voy a internet...” (Estudiante 2).

La interpretación es un proceso continuo de pensar sobre la literatura que se va consolidando con el paso del tiempo: “... pensé todo el día en ese cuento... y el sábado y el domingo...” (Estudiante 2). En la reflexión sobre lo leído, los estudiantes son capaces de entregar otros ejemplos de interpretación que no aparecieron en las clases, es decir, pertenecen a una elaboración particular posterior, “...como que te prohíban ser tú...” (Estudiante 5), “Que te roben la identidad... como un animal sin sentido...” (Estudiante 2), “su sentido de vida... la felicidad es lo que te hace mejor en la vida...” (Estudiante 5).

De acuerdo al relato de los estudiantes, el proceso de interpretación pasa primero por identificarse con el personaje y, luego, frente a la presencia de opciones que se presentan en la literatura, realizar una elección que les permita validarse personalmente en su vida real: “... y le hace pensar que uno puede haber tomado un camino B que era el más complicado pero era el más bueno...” (Estudiante 2), “como que uno de repente lo lleva a la vida real los cuentos y piensa más allá de lo que está ahí...” (Estudiante 3), “igual uno se identifica con eso porque muchas veces a uno no le dejan...” (Estudiante 5).

La literatura es el dispositivo que les permite el pensamiento en profundidad y los estudiantes son capaces de describir el procedimiento que realizan para

interpretar: “uno empieza a pensar”, y “dar a conocer lo que uno cree sobre el libro”, de las características, actitudes, opciones y creencias de los personajes.

El acto de interpretación cambia la comprensión: “Es que al principio no entendía que la mujer no valoraba que el hombre trabaje para ella, como que lo leí y no lo entendí mucho, después en la segunda lectura lo entendí un poco más y cuando empezaron a tirar ideas tenía todo claro...” (Estudiante 2).

Como resultado de la experiencia de interpretación, los estudiantes se van haciendo más rigurosos para definir el concepto: “es difícil explicarlo” (Estudiante 5), “...es como esas palabras que uno entiende, pero no sabe cómo explicarlo... y ahí uno recién se da cuenta que no entendía muy bien la palabra, de que no tiene esa autoridad para decir entiendo y explicar...” (Estudiante 2). Esta poca autoridad para decir lo que se entiende, podría explicar la participación en las sesiones.

El concepto de interpretación también trata de “la valoración del sentimiento de lo que trae el cuento...” (Estudiante 3). Dicho de otro modo, hay una relación importante entre interpretación, sentimiento, emoción, comprensión y pensamiento.

Para los estudiantes, “uno siempre está interpretando” (Estudiante 2), y el concepto se podría definir así: “Interpretar es tener una visión de las cosas que

están pasando...” (Estudiante 2), “Hay que tener interés de pensar sobre aquello si...” (Estudiante 8).

La calidad de la interpretación de los estudiantes mejora cuando han tenido el tiempo y la oportunidad de reflexionar sobre lo leído, y si el personaje literario les ha permitido identificarse en algún aspecto de la vida.

La calidad de la interpretación se modifica de acuerdo a la cantidad de lectura: “... al principio como que la mujer era la pobre, el hombre no era malo, pero como que ella una víctima, al final uno se cuenta que el hombre no era malo sino que la mujer era la viciada, la que lo quería todo, la que engañaba al hombre que el único problema que tenía era de no expresar sus sentimientos, de no estar suficiente tiempo con ella...”(Estudiante 2).

De acuerdo a lo que manifiestan los estudiantes, la experiencia de interpretación ha sido de impacto; ha ayudado a desarrollar mejor participación y aporte en las clases, el gusto de leer por interés otras cosas, y de inscribirse en la biblioteca para solicitar libros. “Lo que pasa es que estamos comprendiendo más y ahora nos interesa... estamos sabiendo... conociendo de la experiencia de los demás... de lo que sienten las otras personas...” (Estudiante 9). Además les ha ayudado al pensamiento y a la madurez, “estamos creciendo con la lectura” (Estudiante 5).

Conversar sobre los textos, socializarlos, ayuda a la comprensión, a pensar más, “me gusta hacer estas cosas... conversar sobre los textos porque hace que uno tenga las ideas más claras, uno comprende más de las lecturas...” (Estudiante 9). La conversación sobre la lectura es una forma de enriquecerse, los criterios de valoración son otros, la lectura enseña a interpretar el mundo. La relación literatura-vida es recíproca, se reflejan la una en la otra y eso los estudiantes lo perciben. La interpretación es una forma cotidiana de estar en el mundo “uno siempre está interpretando” (Estudiante 9). Paradójicamente, a pesar del discurso de los estudiantes, lo aburrido igual logra conexión sentimental: “de lo fome también se puede sacar algo... a pesar de lo fome igual a uno le daba pena el cuento...” (Estudiante 2).

Es importante indicar que en esta entrevista hay notables cambios en la capacidad comunicativa de los estudiantes en cuanto a extensión y capacidad argumentativa.

En síntesis, en esta entrevista los estudiantes relevan lo que ha sucedido con su experiencia de interpretación. Dan muestras de ser conscientes de la dificultad de interpretar por la tensión existente entre lo explícito y lo implícito del texto; mientras más implícito, más difícil. Aquí surge la necesidad de mediación para ayudar a enfocarse, reflexionar y generar pensamiento nuevo. Surgen también, elementos facilitadores u obstaculizadores de la experiencia de interpretación: el

léxico, el conocimiento y la comprensión de recursos estilísticos (lenguaje figurado, por ejemplo), la rutina, ya que deben sobreponerse a la obligación, el interés como fuerza motivadora, la concentración y la atención, el silencio y las prácticas habituales que porta cada lector, son algunos de los elementos que pueden influir positiva o negativamente en una lectura interpretativa.

El buen texto aparece como el elemento central y gatillante para una buena experiencia de interpretación, él es el que provoca a pensar sobre algo en profundidad. Entre las características que los estudiantes destacan está: que permita la identificación con el personaje, con acciones rápidas y situaciones dramáticas e inesperadas, que permita el goce estético.

Para esta entrevista, la interpretación es entendida por los estudiantes como un proceso de: conocer palabras y entender el mensaje implícito. Para esto es necesaria la relectura y generar ideas a través del diálogo profundizando en la comprensión. Se requiere, también, imaginación e interés para interpretar, y un vocabulario adecuado para decir de una forma distinta. Requiere darse el tiempo para pensar y reflexionar sobre lo leído.

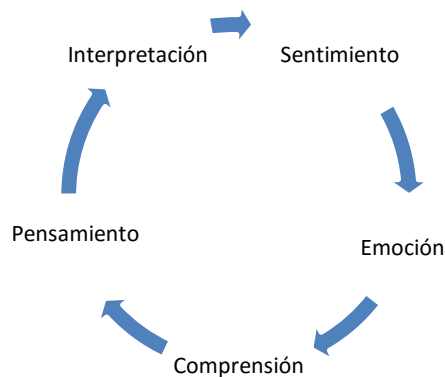
El proceso de interpretación que describen los estudiantes se daría así:

- Identificarse con el personaje.

- Realizar una elección, frente a la presencia de opciones posibles, que les permita validarse personalmente en su vida.
- Pensar en profundidad.
- Dar a conocer lo que creen respecto de lo que leen, en diálogo abierto.

El acto de interpretación cambia la comprensión, la modifica positivamente, la enriquece. Se hace más difícil definir el concepto, sin embargo, se intenta: tener una visión de las cosas que están pasando.

Hay una relación circular en torno a la interpretación que se podría graficar así:



Los estudiantes involucran sentimientos y emociones en la lectura que es el punto de partida para interesarse en la comprensión, la generación de pensamiento sobre la lectura y la interpretación de la misma.

Por último es importante hacer notar que la calidad de la interpretación mejora con la reflexión habitual y con la cantidad de lectura. Mejora la comprensión y por ende

la acreditación de lo que se comprende. A esta altura, los estudiantes tienen claridad sobre aquello.

c) Descripción de la tercera entrevista

La tercera y última entrevista se realiza cuando los estudiantes acaban de finalizar las 12 sesiones de interpretación, un curso inclusive, el mismo día. En ambos cursos, las sesiones finalizaron en un buen nivel, esto es, con atención, interés por participar y opinar, y con la enunciación de elementos interpretativos diversos e interesantes.

A esta última entrevista asisten cinco estudiantes, todas mujeres. Los estudiantes varones que acompañaron la entrevista participaron en su mayoría solo en la primera, al inicio de las sesiones de interpretación, por lo que no podemos saber si con ellos ocurrió lo mismo que las niñas describen. Se debe recordar que en la segunda entrevista participó un solo varón que no fue buen comunicador, porque intervino solo un par de veces durante su realización. Este hecho relevante también es reconocido por las estudiantes cuando dicen: “los hombres como que les interesa menos leer que a las mujeres, se fueron todos los hombres... quedamos solo nosotras...” (Estudiante 9). Este hecho podría explicarse desde la inclinación de los varones a realizar actividades físicas asociadas con los

deportes, son más pragmáticos y la participación de las entrevistas requería de cierto análisis del cual los varones se restaron de participar.

Esta sesión está caracterizada por la enunciación de diversos aprendizajes e impactos que describen las estudiantes a partir del programa de interpretación de textos. Las estudiantes evidencian la modificación de algunas prácticas habituales en su relación con la lectura, que involucran mayor interés y más acción: "... ahora me gusta leer... de hecho me hice de una tarjetita en la biblioteca..." (Estudiante 3). Las estudiantes son capaces de identificar un gusto personal por algún tipo de literatura y profundizar en su lectura: "... me interesó más... eso como el misterio... interesante... pero me gustan más los cuentos de una vida, de adolescentes..." (Estudiante 3).

En algunos estudiantes, se produjo un hábito de lectura: "leo, pero no mucho y tampoco tan poco..." (Estudiante 2) y otros responden reaccionando al estímulo, es decir, responden solo a lo que se les pide leer: "yo estoy igual que siempre porque leo solo cuando usted nos pide libros..." (Estudiante 9). Sin embargo, en ambos casos reconocen un incremento en el gusto por la lectura: "ahora me gusta igual más". Además ven la posibilidad del desarrollo de un hábito lector: "pueden leer en su casa y así se acostumbran" (Estudiante 5).

A partir de la experiencia de interpretación, los estudiantes evidencian modificación de algunas prácticas de lectura y enuncian una valoración del acto de

leer: “la literatura para mí es algo importante porque voy aprendiendo... es mejor leer que hacer otra cosa porque yo así puedo escribir mejor, pensar mejor” (Estudiante 1), y descubren utilidades en ella como “desarrollar la creatividad y la imaginación... con la lectura como que me siento mejor también” (Estudiante 2), se transforma en un beneficio para el espíritu.

También hay una valoración de la lectura en términos generales de la manera en que la usamos cotidianamente en el mundo y una necesidad de comprensión de lo que leen. Las estudiantes reconocen un impacto en su lenguaje comprensivo: “como uno habla es como te van a recibir... si uno lee tiende a comprender más las cosas” (Estudiante 5).

El ejercicio continuo de la práctica de interpretación permite que los estudiantes puedan comprender más y sobreponerse a los elementos obstaculizadores de la comprensión que aparecieron en la segunda entrevista como lo es la distracción: “me distraje pero igual lo seguí e igual lo entendí porque como que leo mejor...” (Estudiante 9).

Otro impacto que se produjo tiene relación con la amplitud de vocabulario, los estudiantes distinguen intensidades de las palabras y pueden realizar mayores distinciones entre sus significados: “tenemos más vocabulario... ahora tenemos más palabras para decir, por ejemplo, ahora está sollozando” (Estudiante 5).

Hay una valoración del método, del proceso metodológico llevado a cabo para comprender la lectura y una refinación del gusto como impacto: “A mí me gustó esa no por la historia en sí, sino por la forma en que llegamos más allá... pudimos meternos en la cabeza del personaje” (Estudiante 1). Y no solo se quedan en el gusto, sino que además lo transforman en acciones: “de hecho fui a la biblioteca a pedir el cuento para leerlo de nuevo” y posteriormente socializan esa lectura: “yo incluso se lo conté a mi mamá” (Estudiante 3).

En la entrevista también aparecen elementos de valoración y de descripción del proceso llevado a cabo. Entre los elementos descriptivos aparecen los siguientes:

En las sesiones los textos fueron leídos dos veces, una primera lectura individual silenciosa y una segunda lectura colectiva en voz alta. La lectura colectiva era realizada por los estudiantes o por la profesora. Los estudiantes reconocen que existen diferencias al leer un texto por segunda vez, sin embargo esas diferencias van a depender de la relación texto – lector, complejidad del texto y comprensión del lector: “depende del texto y de la comprensión que uno tiene”. Es necesario tener la voluntad de involucrarse con el texto para que “se metan en realidad en la historia” (Estudiante 1).

La relectura aparece como un elemento clave para afinar una comprensión mayor, para comprender en profundidad y formular una interpretación de mejor calidad aunque por ello deban sobreponerse al tedio: “en la primera lectura entiendo lo

que sale..., pero en la segunda lectura es que da tanto no sé cómo aburrimiento de volver a la historia que ya me sé, que ahí me entrego...” (Estudiante 2), y ahí entonces la segunda lectura se vive como un proceso que permite sentir el texto. Un lector requiere de compromiso y concentración con la tarea. Eso permite mejorar la comprensión: “como que ve muchas más cosas que no había visto en la primera lectura, aunque si había leído el cuento” (Estudiante 5). Las estudiantes reconocen el valor de la segunda lectura como auto monitoreo y eso modifica sus prácticas de lectura: “antes no lo hacía, pero ahora lo hago, porque... que uno pueda con una sola lectura saber cómo eran las cosas...” (Estudiante 2).

Durante el proceso, las estudiantes declaran que se preguntan internamente por su comprensión en la medida que van leyendo: “me pregunté quién estaba contando la historia”. Además identifican la complejidad lingüística del texto y buscan elementos para entender: “salía una palabra en femenino, no como masculino y ahí me enredé entera, pero después cuando dijo ¿Dónde estás Hanna? Preguntó Justin, ahí comprendí al tiro y me volví a meter...” (Estudiante 2). En otras palabras, los estudiantes se autorregulan en la búsqueda de la solución para comprender los textos.

Los estudiantes reconocen que existen dos niveles de lectura. El primer nivel correspondería a una comprensión de lo explícito; el segundo nivel correspondería a una comprensión implícita. El segundo nivel requiere más

desarrollo intelectual: “tratar de entender la segunda cosa que decía el texto, lo implícito, uno se concentra más que antes... porque ahora tenemos que jugar con las ideas, hacer sinopsis y hemos desarrollado más la mente al hacer más ideas” (Estudiante 2). Los estudiantes se involucran en la lectura y se dan cuenta de su nivel de comprensión: “trato de entender, las partes que no entendí las vuelvo a leer” (Estudiante 5), es decir, existe un esfuerzo por insistir en la comprensión, no quedarse sin comprender: “las líneas que no entendí, vuelvo a leer de nuevo todo el párrafo para comprender mejor” (Estudiante 5).

Además son capaces de reconocer su nivel de lectura: “yo soy tan explícita para sacar las ideas”(Estudiante 2) y el aporte que realiza el colectivo a favor de una comprensión más profunda: “con los comentarios de los demás empiezo a sacar más ideas... los otros comentarios me dan una idea de cómo era realmente la historia” (Estudiante 2).

Los estudiantes utilizan estrategias para interpretar los textos leídos. Entre las estrategias, mencionan: relectura de lo leído, imaginarse las acciones visualizando lo que ocurre, descubrimiento de los sentimientos de los personajes y lo que está expresando el narrador, detenerse en alguna parte para revisar lo comprendido: “yo paro en alguna parte... me imagino y ahí sigo” (Estudiante 3). Se transforma en un elemento facilitador de la lectura comprensiva la imaginación y un ambiente tranquilo donde se respeta la lectura del otro como una norma con sentido: “uno lo

ve como obligación quedarse callado cuando todos están leyendo” (Estudiante 9), por lo tanto las condiciones ambientales para una buena lectura son reconocidas como importantes por las estudiantes: “necesitan de un ambiente de silencio para poder leer... en el silencio uno puede leer mejor” (Estudiante 9). Esta es una situación que se ha visto modificada en los estudiantes que al inicio consideraban el silencio como un distractor.

Las estudiantes recapitulan la historia leída como una forma de comprobar su comprensión: “lo leía pero nunca pensaba en lo que pasaba... entonces lo que hacía es recapitular... pensar que tenía hasta ahí porque me enredaba mucho...” (Estudiante 1). Las estudiantes hacen esto porque se comprometen con la lectura y tienen la necesidad de comprender, además comprenden que es una tarea individual: “léetelo tú, es tú lectura, mi lectura es mi comprensión” (Estudiante 1).

Las estrategias que los estudiantes usan para interpretar son “fijarse en los detalles” (Estudiante 2), “relacionar con la vida real” (Estudiante 1), “y con uno mismo” (Estudiante 5); también se autoevalúan frente a su capacidad para interpretar y se apoyan en las ideas de otros para interpretar: “yo espero que los otros digan sus ideas y así interpreto mejor, porque igual yo no tengo mucho brillo para hacer eso” (Estudiante 9).

Las estudiantes desarrollan estrategias de autoevaluación de su propia lectura, hay una actitud más consciente de la lectura, más reflexiva y profunda: “a veces

digo ¿por qué pasó esto? ... me devuelvo y empiezo a leer el párrafo de nuevo para ver” (Estudiante 1).

Además, las estudiantes descubren elementos comunes en los textos: “tenemos que darnos cuenta de las marcas textuales y de las acciones” (Estudiante 1). Las estudiantes hacen un reconocimiento de elementos estilísticos presentes en las narraciones, pistas lingüísticas, recursos retóricos y estilísticos: “porque primero habla en primera persona... después habla en tercera... describe como se ve uno a sí mismo...había que estar súper atento... a las marcas textuales” (Estudiante 1). La atención a estas marcas textuales permite darse cuenta de los giros o cambios de sentido: “fijarse en las palabras que significan mucho” (Estudiante 9) no pasarlas por alto asumiendo que son detalles. Los estudiantes reconocen que las marcas textuales dan cuenta de algo. Cuando reconocen las marcas textuales, comprenden el sentido del relato.

Los estudiantes reconocen como lo más significativo de las sesiones que:

“Antes... me quedaba con lo que yo entendía pero no con la ayuda de todos los otros que me hacían entender mucho mejor” (Estudiante 9).

“A mí me gusta conectarme con la historia porque uno lo ve como otra realidad” (Estudiante 5).

“Aprender a conocer como yo podía... descubrir las ideas del texto... descubrir como yo puedo interpretar el texto y como puedo tener opiniones distintas al resto” (Estudiante 3).

“Apreciar lo que es la buena lectura... todos los cuentos han sido súper buenos... interpretar textos y a sacar la opinión de uno propia” (Estudiante 2).

“La interpretación fue lo más significativo para mí porque siempre me he quedado con lo explícito... intenté ir más allá de la forma en que la niña pensaba, intenté meterme en el personaje, meterme, ser el personaje como en realidad era en la historia porque así lo comprendí mejor también.” (Estudiante 1).

Un hecho significativo de las sesiones para los estudiantes es el reconocimiento de que existen diferentes recepciones de la misma lectura y la recepción del otro es importante para ampliar la comprensión: “la conversación de las cosas que algunos imaginaban, de las diferentes opiniones de cada uno” (Estudiante 2), “salen ideas súper buenas... uno se mete demasiado... uno lo entiende más fácil” (Estudiante 9).

Las estudiantes rescatan que la mirada de otras lecturas y compartir las ideas en el colectivo complementa y en algunos casos modifica la comprensión, por ende

existe una valoración de la lectura colectiva: “me gusta eso de que de una idea salgan varias ideas y vayan diciendo lo que no se dieron cuenta y se dan cuenta con la idea de los demás (Estudiante 3). La lectura colectiva aparece como un facilitador de la comprensión: “yo lo encuentro mejor porque encuentro que entiendo más... así tengo que ir siguiendo la historia y como que la sigo más que cuando estoy leyendo sola” (Estudiante 9) entonces también la concentración tanto individual como colectiva mejora.

La conversación que se genera posterior a la lectura a partir de las preguntas planteadas tuvo un impacto en la comprensión y ese hecho es reconocido por los estudiantes: “yo encuentro que si leemos un cuento así...no sacamos las ideas y no damos nuestra opinión... cada uno queda con opiniones bien distintas al otro, como que es necesario tener la opinión del otro para comprender muy bien el texto” (Estudiante 2). Los comentarios de las estudiantes que permiten llegar más allá de lo explícito es reconocido como un elemento significativo de la conversación post lectura, escuchar las opiniones de los otros, los pensamientos de los demás como una forma de conocimiento del otro también.

La interpretación provoca un impacto en la comprensión, ya que permite establecer redes comprensivas en torno a un texto, y si bien reconocen que hay libertad de gusto en torno a la lectura, también reconocen que los libros hacen lo

suyo: “tanto satisfacer a las personas que le gusta como persuadir a la persona que por primera vez lo lee” (Estudiante 1).

En la medida que los estudiantes desarrollan las sesiones de interpretación afinan su propia capacidad interpretativa descubriendo por sí mismos que quiere decir un texto. Se considera un error guiarse a priori por las ideas del otro. Además esta motivación se traslada al ámbito de la escritura a querer escribir de manera distinta: “yo he tratado de escribir así, como un escritor” (Estudiante 2).

Un elemento obstaculizador para participar en las sesiones con sus ideas de interpretación es la vergüenza: “es el miedo a expresarlo” para evitar las reacciones que podrían provocar palabras mal dichas o ideas erróneas. Sin embargo, los que lograban superar el temor eran reconocidos por su forma de expresarse “usa palabras que llegan... y lo expresa de manera muy significativa” (Estudiante 1).

Durante las sesiones se utilizaron textos literarios pertenecientes al CRA y otros que estaban a la mano seleccionados por el profesor. A partir de esas lecturas, los estudiantes desarrollaron un concepto de buena lectura: “cuando uno está leyendo bien el cuento no quiere que se acabe” (Estudiante 3). En esta concepción de una buena lectura, entran en juego las emociones que ponen los estudiantes en la lectura: “estaba súper bueno y no quiero que se acabe, pero hay algunos fomes y es quiero que se acabe” (Estudiante 9). Cabe preguntarse

entonces ¿qué lectura vale el esfuerzo seguir? Respuesta dada por los mismos estudiantes cuando ponen sus emociones en la lectura, por ejemplo la tristeza convoca, ver al otro reflejado también es una invitación: “me encantó porque es tan triste la historia, es tan triste ver que una niña...” (Estudiante 2). Cuando la historia es buena se crea una atmósfera especial.

Una historia para ser gozada por los estudiantes debe permitir la identificación: “al transcurrir la historia me di cuenta que era una historia muy buena porque habían cosas con las cuales yo me sentía identificada, como por ejemplo en los sentimientos” (Estudiante 3). Esta identificación con el personaje vendría siendo la puerta de entrada al disfrute literario. Los estudiantes realizan un pacto de lectura, donde miran la acción desde el personaje mismo: “nosotros estábamos pensando qué sentía o pensaba ella... no tan desde afuera, nosotros nos metimos y nosotros éramos el mismo personaje” (Estudiante 1). “A mí me pasa hartito eso, meterme en los personajes mucho, yo leo un libro y termino llorando...” (Estudiante 5). Es importante indicar que las estudiantes, desarrollan empatía por los personajes y ejemplifican con muchos episodios de lecturas sus comentarios.

Las emociones son muy importantes a la hora de elegir un texto acertado para estudiantes de esta edad, ya que impacta en el gusto especialmente del género femenino, porque forma parte de su modo de conocer el mundo: “uno interpreta con las emociones” (Estudiante 9), les permite tener una vivencia de mundo que

nos les pertenece: “quisiéramos que nos pasara lo de los cuentos” (Estudiante 5) y una identificación en proyección de futuro. Posterior a la sesiones, hay un recuerdo de la historias leídas y del estilo literario usado que en ocasiones es reconocido en otras circunstancias. Entonces, la literatura se proyecta a otros espacios de la vida “uno va en la calle y ve un vago y dice ah, se parecía al del cuento...” (Estudiante 9), “es como que le conoces la historia” (Estudiante 3), entonces también la literatura se transforma en un instrumento para conocer el mundo. Paralelamente, la literatura les permite volver a la infancia, acercarse a la realidad, a lo que aspiran a futuro, “al recuerdo y el futuro por como uno piensa las cosas” (Estudiante 3).

Las historias también pueden encantar por su extrañeza: “me llamó la atención pero la historia no sé era como rara” (Estudiante 5). Cuando los textos son buenos, los estudiantes no se sienten obligados a leer, sino más bien convocados a la lectura: “yo nunca lo sentí obligado” (Estudiante 5). Los buenos cuentos tienen múltiples efectos en los estudiantes: “me dejan distinta a lo que soy” (Estudiante 5), “te dejan una experiencia de vida” (Estudiante 9), “yo empiezo a hablar distinto” (Estudiante 5). La literatura les muestra opciones de futuro: “como distintos futuros que uno puede ver, pero no sabe lo que va a pasar, son las relaciones que se interpretan que no todas llegan a ser iguales” (Estudiante 1), cada lector interpreta estas opciones.

Frente a la evocación de algunos cuentos durante la entrevista, los estudiantes hablan de ellos realizando interpretaciones, mencionando conexiones que establecieron entre los hechos y las realidades que conocen, vuelven a narrar justificando su interpretación y justificando las acciones de los personajes con su interpretación.

En cuanto al concepto de interpretación construido por los estudiantes durante este programa, es posible indicar que para los estudiantes interpretación es entendimiento y comprensión de un texto: “es como entender... porque si no interpreta no entiende... hay que interpretar para entender” (Estudiante 9). Los estudiantes también se dan cuenta que la interpretación está en un nivel simbólico, que deben fijarse en los objetos y el significado de esos objetos para establecer relaciones comprensivas: “el amuleto era algo importante...no un objeto más... el significado de ese amuleto... era su fuente de vida... si nosotros no interpretamos eso... uno no puede relacionar” (Estudiante 1).

El descubrimiento de la carga simbólica que portan los textos es relevante para los estudiantes: “yo interpreté que algo significaba esa cadena”. También es relevante, el reconocimiento de recursos estilísticos: “me di cuenta que al principio y al final era lo mismo” que está dado por el reconocimiento de palabras importantes “y esa marca textual fue la que me indicó” (Estudiante 1). Los estudiantes reconocen que los elementos simbólicos y los recursos estilísticos

aportan a una comprensión más fina y una interpretación más aguda. Es búsqueda de significados a través de palabras importantes que se deben interpretar para otorgar sentido a lo leído. Este reconocimiento de palabras importantes marca un cambio individual en los estudiantes: “ahora me voy a fijar más en las palabras importantes” (Estudiante 9).

También consideran que la interpretación está relacionada con la inferencia: “es como inferir, ir más allá de lo que todos piensan o saben, de lo que realmente se ve en el texto e ir más allá, entender con tus propias palabras el texto” (Estudiante 3). Entonces la interpretación cobra un nuevo requerimiento que es el volver a decir el texto con tus propias palabras.

En conclusión, en esta última entrevista, los estudiantes dan cuenta de diversos aprendizajes e impactos, como la modificación de prácticas habituales en relación con la lectura, un incremento por el gusto y valoración de sus múltiples beneficios. Declaran un impacto en su comprensión, y en su capacidad de sobreponerse a los elementos obstaculizadores como el vocabulario.

Existe una valoración del proceso metodológico, y una descripción de aspectos a valorar, entre los que destacan la relectura y el momento de lectura colectiva, que es facilitador de la comprensión del texto y del otro.

Los estudiantes reconocen dos niveles de lectura, uno de mayor complejidad, y desarrollan sus propias estrategias y las aplican, también desarrollan estrategias de autoevaluación de propia lectura, auto constatación de lo comprendido. Además, se autorregulan en la búsqueda de la comprensión para hacer una lectura se hace más consciente, más reflexiva y más profunda.

Realizar interpretaciones es significativo para los estudiantes, porque les permite pensar en profundidad y no quedarse tan solo en lo explícito, compartir su interpretación les permite reconocer la recepción del otro y encontrarse en el diálogo.

Al finalizar el proceso, los estudiantes afinan su propia capacidad interpretativa, realizando descubrimientos propios y personales, guiados por sus propias ideas. La puerta de entrada es la identificación con el personaje, la literatura es un instrumento para conocer el mundo en proyección de futuro. La interpretación es entendimiento y comprensión, interpretación de símbolos, de la relación con los objetos y sus significados. El descubrimiento de la carga simbólica es relevante para los estudiantes, el simbolismo, más la comprensión de recursos estilísticos es igual a una comprensión más fina y una interpretación más aguda.

4.3 Interpretación global del proceso

Si bien el proceso de entrevistas se llevó a cabo de la manera planeada, la respuesta de los estudiantes fue diversa. Desde el inicio con una elevada asistencia y una participación entusiasta, pero superficial, hasta el término con menor asistencia pero un diálogo mucho más profundo.

Cabe destacar que en el estudio hubo buenos y malos lectores.

El siguiente es el resumen de la asistencia a las entrevistas y de los temas abordados.

1 era Entrevista	2 da Entrevista	3 era Entrevista
6 mujeres 3 hombres	5 mujeres 1 hombre	5 mujeres 0 hombre
Temas abordados		
<ul style="list-style-type: none">• Emociones en torno a la lectura• Práctica personal de lectura• Características de un buen libro• Concepción de lector	<ul style="list-style-type: none">• Experiencia de interpretación• Concepto de interpretación• Emoción de la lectura• Práctica personal de lectura	<ul style="list-style-type: none">• Impacto de la actividad• Experiencia de interpretación• Concepto de interpretación• Interpretación y comprensión.

<ul style="list-style-type: none"> • Concepto de interpretación • Experiencia de interpretación 	<ul style="list-style-type: none"> • Características de buen libro • Apreciación estética • Proceso de interpretación • Calidad de la interpretación • Impacto de la actividad 	
---	---	--

El proceso de puesta en práctica de un programa de potenciación de la lectura configurado a la luz de la hermenéutica crítica de Paul Ricoeur, permitió que los estudiantes que lo experimentaron fueran transformando algunos significados vinculados con la lectura de textos literarios. Para dar cuenta de dicha evolución, se ordena la exposición en seis puntos, a saber, facilitadores y obstáculos para la lectura interpretativa, estrategias para interpretar, relación con la literatura, beneficio de la lectura interpretativa, de la interpretación en sí misma y la experiencia de interpretar.

Facilitadores y Obstáculos para la lectura interpretativa

Lo primero que surge de este proceso es la relevancia que tiene la selección de un buen texto literario para provocar interpretación en los estudiantes. El texto es el objeto del ejercicio hermenéutico y de su adecuada selección depende la respuesta interpretativa de los estudiantes, por tanto, el buen texto es central.

La importancia de una buena selección de textos para desarrollar un programa de esta índole es tal, que de ella depende el éxito del programa y la participación de los estudiantes.

Las emociones que les sugiere a los estudiantes un texto puede ser un elemento obstaculizador o facilitador de la interpretación. Por lo tanto, la selección no debe transformarse en una barrera sino en un facilitador.

Al final del proceso, las estudiantes enuncian una valoración de los sentimientos que provoca la lectura, porque ellas, por características de la adolescencia están muy conectadas con las emociones, y la expresión de estas emociones.

El texto actúa como un dispositivo que permite esto, la generación de sentimientos y pensamientos a partir de lo leído. Un texto adecuado para los estudiantes considerará algunas características relevantes como la presencia de drama y diversión, generación de misterio y curiosidad, a la vez que permita la identificación con el personaje. Este último elemento es crucial para hacer una

interpretación más profunda y creativa. Aparece como una necesidad el identificarse con el personaje, empatizar con él, para poder hacer una buena adecuada interpretación.

Además, en la selección, hay que considerar que existen temáticas relevantes para los estudiantes como el amor, la vida, la muerte, la traición, etc., que estuvieron presentes en los textos leídos. La comprensión y la transmisión van de acuerdo a lo relevante del tema para los estudiantes. La participación se genera cuando el texto les gusta y toca temas relevantes para ellos.

La dificultad para entender los textos pasa por lo abstracto del lenguaje. Por eso, existe la necesidad de mediar con el léxico que poseen, porque el vocabulario es un tremendo obstáculo para comprender y para enunciar lo comprendido. Debido a esto, la poesía es más difícil aún, porque ensaya nuevos caminos para decir las cosas; para enunciar, utiliza vocablos muy diferentes a los usados en la cotidianeidad.

Durante el proceso mismo de las sesiones, se hizo patente la relación voluntad y comprensión, voluntad para concentrarse y comprender el texto. La mitad de una buena lectura es la voluntad de concentración. La concentración ayuda a mantener el silencio y viceversa. Si bien el silencio inicial es incómodo, en la medida que se hace habitual ya no incomoda y se instala como necesario para poder leer tranquilo. La concentración también es necesaria para invocar el texto

al presente de su lectura, y los estudiantes descubren que poner atención puede hacer la lectura divertida. El interés también puede ser un obstáculo, es una barrera que hay que derribar para hacer una buena lectura interpretativa.

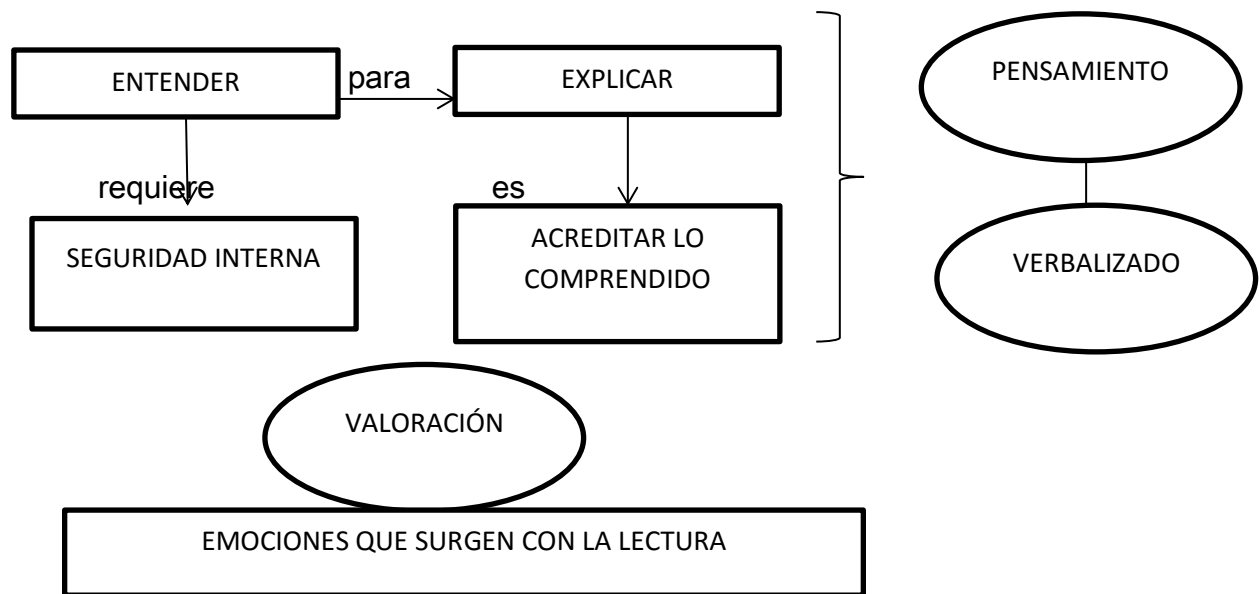
La vergüenza de leer en voz alta y la vergüenza a expresar lo que se piensa del texto, es otro obstáculo que se debe considerar al desarrollar un programa de estas características.

Durante todo el proceso surge la necesidad de un mediador para interpretar los textos. Al inicio, este mediador tendrá un rol más protagónico que al final de las sesiones, pues tiende a desaparecer en la medida que los estudiantes van potenciando sus capacidades interpretativas. La mediación es necesaria para ayudar a mirar lo implícito, para ayudar a fijar la mirada, que sería el aspecto en que los estudiantes destacan más dificultades. La dificultad de la tarea cognitiva que supone la interpretación justifica la existencia del mediador, porque este es quien maneja las estrategias de acercamiento a los textos que permiten descifrar el lenguaje simbólico. Él es además quien permite y promueve la enseñanza de la relectura que los estudiantes al final del proceso consideran como relevante para el proceso interpretativo. De acuerdo con la experiencia realizada, profundizar y reflexionar sobre lo que se lee, innovar con ideas a partir de lo leído, no es tarea fácil, por lo que se debe guiar a los estudiantes a hacerlo.

Asimismo como se reconoce la necesidad de un mediador, surge el reconocimiento del rol del lector, del papel de este para completar la historia, y darle su explicación particular a las cosas.

Este lector va descubriendo lo estético de las palabras, va estableciendo una relación libro – persona, y se va dando cuenta que la ficción igual enseña, descubre una relación ficción-enseñanza, y se produce un cierto tipo de hipnosis, un hablar indirecto que ilustra otras vidas, otras personas, otras realidades.

Estrategias para interpretar



Los estudiantes utilizan para interpretar, su capacidad de entendimiento, fundada en la seguridad interna de qué comprenden. Explican la valoración que extraen del cuento acreditando su comprensión. Esto se produce primero en pensamiento que luego se verbaliza. En todo este proceso es de alto impacto las emociones que surgen con la lectura, porque son las que gatillan dicha valoración.

Se utilizan diversas estrategias para interpretar, iniciándose por la imaginación que es necesaria para leer textos narrativos, soñar que uno es el personaje, imaginar los acontecimientos, descubrir los sentimientos del personaje, para permitir la identificación con su situación y su problema.

Para ello es de suma importancia crear un ambiente de lectura que permita centrarse en las palabras que utiliza el autor y que son relevantes para la interpretación. Para lograr esto, los estudiantes vuelven a leer, se involucran en lo que el narrador está expresando, se detienen si existe algo que no entienden, y recapitulan las veces que sea necesario como estrategia de lectura.

Frente a textos más difíciles, hacen un esfuerzo por comprender, buscan pistas, se transforman en una especie de detectives del cuento. Se mejora la lectura, al involucrarse en la historia.

Con la segunda lectura, los estudiantes logran ver otras cosas, con la primera lectura leen lo explícito, con la segunda, leen lo implícito. Es necesaria una relectura para comprender, en la medida que releen, desarrollan el método de preguntarse por qué pasó eso, comprenden que no se puede interpretar con una sola lectura.

Relación con la literatura

La lectura de textos literarios en la escuela no logra encantar a los estudiantes porque está escolarizada, limitada por la tarea escolar. Cuando la lectura logra trascender a la vida cotidiana, la literatura es una muestra de posibilidades y ejemplos. El texto es el material para el pensamiento, la lectura es el ejercicio del pensamiento. Así, la literatura permite un crecimiento personal. La literatura genera conocimiento de la vida, y de la vida que aún no se vive.

La literatura es conexión con pasado, con la infancia y el recuerdo. Pero también es un hoy, es realidad. Además de futuro y aspiraciones. La literatura es recuerdo y futuro. Hay una búsqueda de enseñanza a través de la literatura.

Según los estudiantes que vivieron la experiencia de interpretación sistemática de textos literarios, la literatura desarrolla la creatividad y la imaginación, pues reconocen haber vivido una les permite sentirse mejor, suerte de catarsis.

Beneficios de la lectura interpretativa

Los estudiantes logran reconocer que, al hacer una buena lectura interpretativa, logran comprender mejor su propia realidad, les ayuda a madurar y a comprender las visiones y posturas de otros.

La lectura guiada por la hermenéutica crítica de Ricoeur genera más pensamiento posterior a la clase. Los estudiantes llevan la literatura a la vida real a través del

pensamiento. Se desconcentran menos, se concentran más con el ejercicio frecuente de lectura y pensamiento.

Los estudiantes mejoran la comprensión lectora, porque tienen que sacar la idea global del texto, extraer las ideas principales, otorgarle sentido para elaborar una interpretación que sean capaces de explicar. Por ende, se adquiere más vocabulario para comprender y para decir, enunciar la propia comprensión.

Los estudiantes descubren una forma de lectura que es “leer bien”, que también afecta a la escritura, se desea escribir mejor, más literariamente. Desarrollan un lenguaje más simbólico, de atención e interpretación de marcas textuales, a las palabras importantes, y aprenden a discriminar cuándo lo son. Saben reconocer y explicar las pistas textuales que les hacen pensar una u otra cosa. Aprenden a fijarse en los detalles, a relacionar lo leído con la vida real y consigo mismo. Desarrollan la capacidad de reflexión frente a la presencia de opciones posibles que plantea la literatura. Comienzan a adquirir una visión como expertos.

Como resultado del programa sistemático de interpretación literaria a la luz de la hermenéutica crítica, se logra un goce de la literatura, del lenguaje usado, una especie de catarsis y un recuerdo posterior, un reconocimiento en la realidad de las cosas leídas en los textos.

Si bien en un comienzo se mencionan las ideas con menor profundidad y extensión, la calidad y profundización de las interpretaciones va mejorando a medida que avanza el programa. Ya para la mitad de las sesiones, los estudiantes notan cambios en ellos que verbalizan. De hecho, en la segunda sesión de entrevista continúan, la interpretación de un cuento leído en clases con mayor profundidad y extensión que la expresada en la clase misma. Esto significa que descubren el gusto de conversar sobre los textos, porque hay más claridad de las ideas que se comprenden. Descubren, además, que no hay texto tan malo del cual no se puedan sacar algo, que hay un goce estético, que no se debe juzgar a priori, que hay que darle la oportunidad al texto

Junto a esto, también existe un descubrimiento de las capacidades que el individuo posee, acto sumamente significativo, saber de qué se es capaz.

De la interpretación en sí misma

Como producto del programa de interpretación sistemática guiado por la hermenéutica crítica, los estudiantes verbalizan que la interpretación forma parte de la vida. Ellos reconocen que siempre están interpretando, por lo tanto, está presente desde el inicio del proceso con diferente profundidad y extensión.

La interpretación se enriquece con el ejercicio, por lo tanto, es de todos los puntos de vista una ganancia para el estudiante, en cuanto a vocabulario, mejora

y extensión de las ideas. La interpretación requiere entendimiento y capacidad de explicación, la verbalización les confirma lo que han sido capaces de interpretar.

Al inicio los estudiantes parecen tener claro el concepto de interpretación que se diluye en la medida que tienen más experiencias de interpretación, producto que se dan cuenta de los elementos presentes en dicho proceso. Si bien se les dificulta definirla, son capaces de explicar el proceso, que consistiría primero en pensar, luego en relacionar y, por último, en explicar. Los estudiantes reconocen el proceso de interpretación como búsqueda de significados que empieza por una palabra, es decir, un esfuerzo de conexión guiado por marcas textuales que condicionan las interpretaciones posibles.

La interpretación es definida como tener una visión de las cosas que están pasando; surge del interés de pensar sobre aquello. Para los estudiantes es comprensión demostrar entendimiento sobre un texto, son pensamientos asociados a un hecho que se intenta explicar. Interpretar es como elaborar hipótesis, es inferir, ir más allá de lo evidentemente planteado en el texto para explicar lo que se entiende con palabras propias. Es un conjunto de cosas, imaginar, sacar enseñanzas y enunciarlos con creatividad. Hay una estrecha relación entre interpretar y entender. Interpretar el significado para entender mejor los textos.

La interpretación en sí misma es un excelente acto significativo. Las ideas para interpretar surgen de lo que imaginaron al leer y del reconocimiento de los símbolos presentes en la lectura, por ejemplo, cadena, amuleto, etc.

El ejercicio de interpretación continúa tiempo después de la lectura. La capacidad de interpretar se profundiza y se prolonga en el tiempo, se genera bastante reflexión posterior, que permite la continuidad de la interpretación.

La experiencia de interpretación

La experiencia de interpretación permite que la lectura sea una acción que se traslade a la casa. El ejercicio de interpretación no hace tan obligada la lectura en la escuela, permite que la lectura se traslade a la vida cotidiana y se genere la necesidad de entender lo que se lee.

La conversación posterior a la lectura es un espacio para generar pensamiento, reflexión y opinión, para descubrir otras formas de pensar. Se reconoce la necesidad del otro para ampliar la comprensión. Pensar en el sentir y pensar del otro enriquece la interpretación. Existe una valoración de la opinión del otro, producto de la diversidad de relaciones que se establecen y la diversidad de interpretaciones que se explican.

Después del programa sistemático de interpretación implementado, los estudiantes desarrollan un juicio sobre su propia calidad de interpretación. Desarrollan la conciencia de la existencia del texto, que intenta ejercer su derecho y su límite de interpretación; y reconocen cómo los textos les pueden satisfacer y persuadir.

Los estudiantes aprenden a descubrir temáticas similares en los textos, marcas textuales y acciones. Profundizan y opinan con bastante extensión y ejemplificación con los textos leídos. Reconocen que cada lectura personal es una comprensión particular y también existe el reconocimiento de que los textos leídos son buenos cuentos.

En el proceso, los estudiantes cambian, se transforman y crecen en actitud, en conocimiento. Hay una transformación al leer, la lectura tiene la capacidad de dejar al otro distinto, son experiencias de vida que permiten mirar y hablar diferente al propio. La relación con la lectura y la literatura también cambia con el proceso, y se va generando una mejor disposición hacia la lectura.

Los estudiantes que relatan su proceso salen transformados de la experiencia, hay cambios en su agrado por leer y en acciones como inscribirse en alguna biblioteca o estar menos en el PC, les empieza a interesar más la lectura, de diversos textos. La interrogante que surge es saber qué sucedió con los varones, ya que no participaron de la entrevista final, excusándose de tener que participar

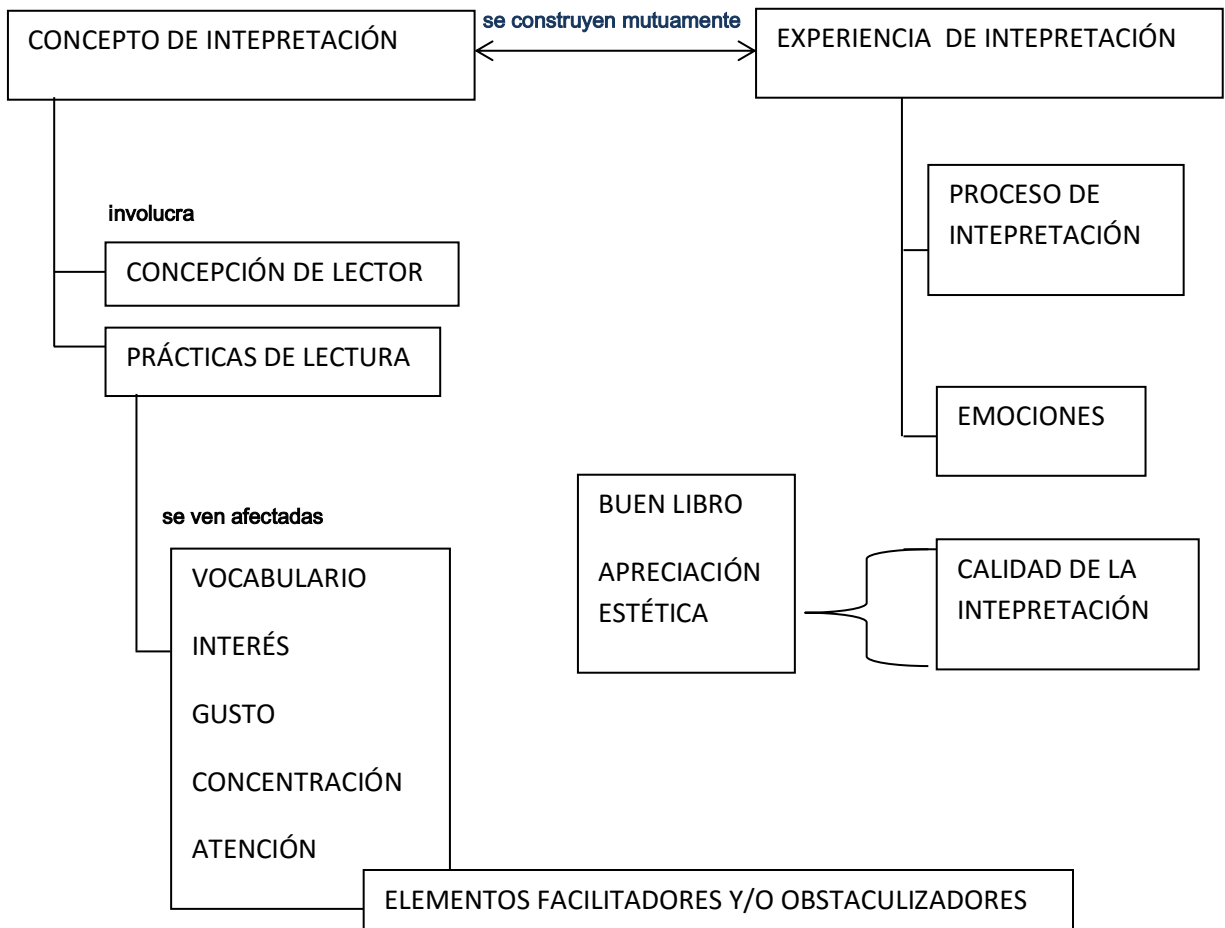
en actividades deportivas, específicamente una actividad del taller de futbolito de la escuela que coincidió con el horario de la última entrevista.

La experiencia es considerada por los estudiantes como una buena metodología.

Leer en colectivo, en voz alta para ir siguiendo la historia, responder a preguntas sobre por qué ocurren estas cosas, y reflexionar sobre ellas, es bien valorado por los estudiantes.

El proceso

Durante el proceso vivido, aparecen variados conceptos que se mueven en torno al concepto y la experiencia de interpretación que se podrían graficar de la siguiente manera:



De acuerdo con la experiencia realizada y las significaciones que le dieron los estudiantes que la vivieron, se puede sostener que el concepto de interpretación y la experiencia de interpretación se construyen mutuamente. El concepto de interpretación involucra una concepción de un lector activo que completa el relato,

y las prácticas de lectura que maneje dicho lector. Estas prácticas de lectura se ven afectadas favorable o desfavorablemente por el vocabulario, el interés, el gusto, la concentración y la atención. La experiencia de interpretación se centra en un proceso, donde están presentes las emociones, y la calidad de esta experiencia está determinada por el buen texto y los recursos estilísticos que posea que permitan apreciarlo como objeto estético.

¿Por qué se debe favorecer el proceso de desarrollo de la capacidad interpretativa en la escuela?

En primer término, porque este proceso incluye una dimensión individual y emotiva que incorpora las actitudes, significados y representaciones personales de los estudiantes frente al texto. Esto transforma una actividad de lectura que puede ser rutinaria en una actividad significativa, en la cual todos los estudiantes pueden situarse desde sus diferentes percepciones y comprensiones, solo deben estar dispuestos a compartirlas. En este proceso de compartir pensamientos e ideas, como se evidenció en el análisis de las entrevistas, realizan una reapropiación creativa del texto considerando su propia realidad y situación particular. La lectura entonces cobra sentido, porque se convierte en un espacio de crecimiento personal y, a la vez, de interacción social, porque la interpretación se enriquece con el aporte de otros. Comprender esto permite a los estudiantes considerar la

diversidad y las visiones de otros tan legítimos como sí mismos, facilitando la comprensión del mundo.

En segundo término, es una posibilidad para los docentes de desarrollar habilidades analíticas de comprensión lectora, de encontrar el equilibrio entre lo que queremos que los estudiantes aprendan y lo que los estudiantes quieren aprender, y sobre todo, de generar pensamiento y reflexión con los estudiantes, a partir de lo que leen. Es una forma práctica de llevar la pedagogía crítica a la sala de clases, de guiar a los estudiantes a ser analíticos, reflexivos, críticos y creativos. Para ello, se deben tener en cuenta la diversidad de los estudiantes con los que se trabaja, sus intereses y necesidades más cercanas, a fin de buscar textos en que sean pertinentes y adecuados a su edad, que los emocionen y que porten una carga simbólica capaz de ser comprendida por ellos, pero que a la vez los provoquen a imaginar, pensar, reflexionar y hablar de diversos temas que les permitan reinterpretar el mundo desde su propia realidad. Esta búsqueda de textos, podría ser la tarea más titánica del docente que quiera emprender un programa de interpretación de textos basados en la hermenéutica crítica de Paul Ricoeur.

CONCLUSIONES

En la actualidad, gran parte de los jóvenes se sienten poco interesados en invertir su tiempo leyendo, esto producto en gran parte de la frustración que sienten los lectores novatos frente a las tareas académicas que involucran la lectura. Esta distancia que existe entre el saber académico y el uso de la lectura que hacen fuera del ámbito escolar, provoca que la consideren aburrida, inútil y una pérdida de tiempo.

Por el contrario, cuando se lee con los estudiantes y se les muestra que son capaces de comprender, generar pensamiento, reflexión e interpretación a partir de un texto, comienzan a acercarse a la lectura de una forma más positiva y autónoma, que a la vez les permite vivir la lectura como proceso perceptivo, donde ponen en juego percepciones y emociones; como proceso comprensivo y creativo cuando interpretan y como un proceso interactivo entre el lector, el texto y otros lectores (Prado, 2004).

Entre los aspectos más relevantes de esta investigación podemos relevar lo siguiente:

- a) La potencialidad que tiene la operacionalización pedagógica de la hermenéutica crítica para la formación de la competencia literaria en adolescentes, dentro del contexto escolar.

Sin lugar a dudas, el uso de elementos de la hermenéutica crítica presenta varias ventajas para el desarrollo de la competencia literaria, puesto que los estudiantes comprenden un texto a partir de su intención sobre la base de lo que quiere decir. De esta manera, se vence una distancia cultural, al acercar al lector un texto para dotarlo de sentido o múltiples sentidos (Prado, 2004).

Se centra en el acto de leer (Colomer y Camps en Prado 2004), y el acto de leer consiste, pues en el procesamiento de información de un texto escrito con la finalidad de interpretarlo.

Esta intencionalidad del acto de leer que se hace explícita a los estudiantes, permite que se enfrenten a la tarea con otra actitud, interesados de poner en práctica todas sus habilidades cognitivas para interpretar y compartir lo interpretado, sus percepciones.

Este proceso de lectura lleva implícito que todo texto posee un significado que el lector debe comprender e interpretar. Utiliza un modelo interactivo de comprensión lectora, en el cual el lector interactúa con el texto, y a partir de la información ofrecida, y de sus propios conocimientos, obtiene información, la reelabora e interpreta; y la incorpora a sus esquemas mentales. La interpretación del texto y la construcción significativa del conocimiento surge del enfrentamiento y choque entre lo que el estudiante sabe y conoce y la información que le ofrece el texto.

Entonces conectan los nuevos conceptos con los conocimientos previos y los incorporan a su conocimiento haciéndolo significativo (Prado, 2004).

El uso de la hermenéutica crítica centrada en la interpretación de los símbolos, es muy potente para el desarrollo del pensamiento de los estudiantes. Ricoeur reconoce en los símbolos una singular potencia de invención o creación, es decir, de producción de sentido, de innovación semántica, la cual implica a su vez una función heurística, que es un poder de descubrimiento o invención de rasgos inéditos de la realidad, de aspectos inauditos del mundo (González Oliver, 2006).

El concepto moderno de interpretación que es más subjetivo que el original, implica explicar o ver algo bajo determinada luz, lo que uno piensa que significa dicho símbolo o acción. A su vez, interpretar está más cerca de comprender, porque implica una relación dialógica entre la propia comprensión y la explicación de su interpretación, lo cual supone la activación del conocimiento previo que los estudiantes que interpretan poseen. Basta con llegar a un significado, no necesariamente a un significado único, lo importante de la tarea es explicar a otros, la interpretación de dicha comprensión particular.

Este programa se enmarca dentro de una nueva perspectiva didáctica donde el proceso lector consiste en decodificar, comprender e interpretar. La hermenéutica permite enlazar los distintos niveles: lingüísticos, estilísticos y literarios de los textos con las habilidades básicas de los estudiantes: receptoras y productivas. El lector activo llega a una comprensión e interpretación coherentes porque su

lectura es una re-creación del texto, que se produce en su mente y se verbaliza con los demás.

La comprensión constituye el establecimiento de un significado coherente, no contradictorio y justificable en los límites de los componentes textuales.

“La interpretación es el resultado de la valoración personal de datos, informaciones, intenciones, etc. que el texto le ha presentado. En la interpretación culmina la interacción, al incluir los datos y las valoraciones procedentes del intertexto del lector con los obtenidos del texto. El lector construye el significado según datos verificados y formula sus valoraciones en equilibrio con lo que supondría una arquitectura en sus aspectos básicos (adecuación entre expectativas y modelos)” (Mendoza Fillola, 2003, p. 232).

La utilización de este programa es una acción didáctica cualitativa que utiliza las posibilidades expresivas y comunicativas de los textos literarios para provocar experiencias significativas, expresivas y liberadoras a través del lenguaje.

Es un aporte a la didáctica de la literatura, y a la comprensión de las relaciones que se generan entre la actividad literaria y su correspondiente procesamiento cognitivo.

La institución escolar, que debe procurar la construcción de la identidad de los sujetos, puede a través de la literatura, hacer posible que el aprendiz busque su

propia voz, su propia expresión, para que la construcción de un discurso personal sea una perspectiva deseada y sentida como necesidad (Mendoza Fillola, 2003).

El lenguaje y la inteligencia son herramientas para que las personas puedan conseguir su autonomía. Al incorporar elementos de la hermenéutica crítica a la didáctica de la literatura, se concretiza una disciplina de intervención educativa crítica y emancipadora para el ser humano.

Lo decisivo es lo que ocurre en nosotros mismos como consecuencia de haber leído aquel texto. Así lo pone de manifiesto la poética de la lectura que, de acuerdo a Ricoeur:

“La poética, asimismo, revela una función central del lenguaje: la función de mediación, que se cumple dentro de tres ámbitos relacionales: entre el hombre y el mundo, entre el hombre y el hombre, y entre el hombre y su sí mismo. La primera mediación puede denominarse “referencia”, y la segunda, “diálogo” y la tercera, “reflexión”. La potencia heurística del lenguaje actúa, entonces, en los tres órdenes: el de la referencia, el del diálogo y el de la reflexión. Por ello, se puede decir que el lenguaje transforma simultáneamente la visión del mundo, el poder de comunicación y la comprensión que cada uno tiene de sí mismo. La poética describe como el simbolismo, al producir sentido, acrecienta la experiencia humana,

a través de la triple mediación de la referencia, el diálogo y la reflexión.

(González Oliver, 2006, p.4).

Esto ocurre al acercarse a los textos literarios que se encuentran entre el hombre y el mundo, son parte de su referencia, que a la vez motiva el diálogo de ser humano a ser humano y la reflexión personal que continúa aun habiendo terminado el ejercicio de interpretación.

Recientes acercamientos teóricos a la literatura ponen de relieve el contrato comunicativo de cooperación entre el autor y el lector que se formaliza en cada texto literario. Este contrato tiene en cuenta el horizonte de expectativas y las competencias culturales de sus lectores y cómo, en torno al texto literario se produce una especie de conversación simbólica (Lomas, 1999).

La literatura es una herramienta comunicativa utilizada por las personas para dar sentido a la experiencia personal y colectiva, para entender el pasado, el presente y el futuro, y para explorar los límites y las posibilidades del lenguaje.

La tarea de los profesores es la de estimular el estudio y el consumo de los textos literarios y la de fomentar su uso y abuso en las escuelas.

La hermenéutica es otra forma posible de contribuir a la adquisición de las habilidades interpretativas y de las competencias lectoras que hacen posible la competencia literaria. A través de esta herramienta los estudiantes pueden dar sentido a su propia experiencia, aclarar su identidad individual y colectiva y utilizar el lenguaje de un modo creativo.

El desarrollo de la descripción teórica de actividades interpretativas ha sido escaso, porque la interpretación aboca a la constatación de la diversidad y multiplicidad de las respuestas personales ante los textos, un aspecto que la lectura guiada en la escuela no ha potenciado ni incluso aceptado hasta ahora (Lomas, 1999), sin embargo, interesante de seguir explorando en el futuro.

En la práctica guiada que el profesor realiza con los alumnos, otorga “andamios” para que puedan dominar progresivamente las estrategias de interpretación, y puedan utilizarlas una vez que sean retirados los apoyos del inicio.

Este método, al permitir el acercamiento a sí mismo y la reflexión, concretiza el trabajo con los OFT de manera emergente y contextualizada, centrada en lo que ellos como estudiantes y personas perciben.

- b) Los cambios que los estudiantes tuvieron respecto del concepto de interpretación y sus prácticas de lectura.

La hermenéutica es una teoría de la interpretación de los textos escritos, concepto que proviene de Hermes, el dios griego que vocea e interpreta los mensajes. Los estudiantes, convertidos en pequeños Hermes logran interpretar mensajes, así como otorgar significados a las experiencias de interpretación de textos literarios utilizando estrategias basadas en la hermenéutica crítica. Cuando existe interés de un mediador por guiarlos positivamente en la experiencia de interpretación, se

involucran en ella y evolucionan en torno a los significados que otorgan a esta experiencia.

Después de vivenciar un programa sistemático de interpretación, los estudiantes logran configurar un concepto de tal actividad intelectual a partir del hecho significativo del texto mismo. El concepto de teoría de la interpretación, del cual los estudiantes se apropian al término del programa, es lo que vuelve consciente el proceso de interpretación y lo supedita a consideraciones racionales capaces de ser extrapoladas a otros momentos, circunstancias y experiencias de la vida misma.

Los estudiantes aprenden a acercarse a la literatura con mayor interés y entusiasmo, se acercan a la biblioteca y a la lectura de libros que abordan diversos temas, aprenden a disfrutar de ellos, pero también a reflexionar sobre lo que los textos portan. Reconocen marcas textuales, y que hay indicios retóricos mediante los cuales un autor indica cómo debe interpretarse un texto escrito. Reconocen, además, que un texto puede interpretarse de un modo distinto del primero que se presenta en la mente. Eso es un impacto importante para la comprensión.

“Cuando los niños son conscientes de estas indicaciones y las comparten dentro de una comunidad interpretativa, adquirirán una hermenéutica, una ciencia de la interpretación” (Olson, 1998, p.161).

En comunidad, aprenden a dialogar de forma más inteligente, más crítica, más reflexiva, más empática. Además de la mejora en su comprensión, adquieren mayor seguridad al plantear sus ideas; desarrollan una mayor capacidad de argumentación y extensión de los mismos; empiezan a expresarse con mayor vocabulario, ensayando nuevas formas para decir lo ya dicho.

Los estudiantes se transforman en lectores autónomos y creadores ellos mismos de significado, en contraposición de un lector dirigido y recipiente pasivo de significados ajenos contruidos por la sociedad mediática en la cual vivimos y los discursos del mercado que a diario escuchamos.

El discurso literario, con su estructura autorreferencial, ficcional e imaginaria invita a la actividad crítica, reflexiva e intelectual, con sus textos de estructura abierta con significados polisémicos, que requieren de elaboración propia y personal, que se enriquece al ser compartido y discutido. Se transforma en un discurso válido y vívido para los estudiantes que logran comprenderlo.

Este programa permitió la adquisición de hábitos de lectura, de competencias lectoras de los adolescentes que lo vivieron, les dio la oportunidad de tener un ocio de mayor calidad y les permitió encontrar sus propios textos.

c) Sugerencias didácticas para implementar una experiencia similar en otros contextos escolares.

Para implementar un programa de estas características, el docente debiera acercarse a los intereses e inquietudes de sus estudiantes a fin de realizar una búsqueda de textos que permita su despertar hacia la interpretación. Debe considerar la diversidad de gustos, expectativas y habilidades lectoras de cada estudiante.

A partir de la selección realizada, es él quien debiese leer y releer los textos para interpretar la carga simbólica que presentan y elaborar preguntas que permitan a los estudiantes identificar símbolos, interpretarlos, pensar sobre ellos, reflexionar sobre las acciones y decisiones de los personajes, de los temas y problemas que se presentan, para compartir estas reflexiones e ideas con sus estudiantes a fin de generar nuevas ideas y formas de enunciarlas.

En la selección de los textos literarios es esencial secuenciar estos textos en función de sus dificultades de interpretación. Además, es conveniente organizar actividades diferentes para cada lectura, desde la lectura silenciosa individual hasta la lectura colectiva en voz alta.

Es necesario conjugar la lectura individual de los textos literarios con la búsqueda compartida del significado. Darse los tiempos para generar la discusión entre compañeros, para obtener información calificada del profesor, exponer referencias a otras obras ya leídas por unos, para construir de una manera

cooperativa una interpretación colectiva de los textos que no anula la apreciación personal pero que la modifica y enriquece (Lomas,1999).

“Ayudar a los estudiantes a desarrollar su capacidad para el análisis y la interpretación de textos cada vez más complejos exige planificar con detenimiento un itinerario adecuado de aprendizajes literarios. En este sentido, conviene diseñar una serie de secuencias didácticas en las que se tengan en cuenta las dificultades de comprensión de las estructuras textuales y del mundo enunciado en cada tipo específico de textos literarios. Una secuencia de aprendizaje en torno a los textos literarios debe tener en cuenta el grado de dificultad de las convenciones textuales utilizadas por cada tipo de textos con el fin de hacer posible la identificación de los mecanismos de construcción del sentido en la ficción literaria y, en consecuencia, el acceso de los estudiantes al significado de la obra literaria” (Lomas, 1999, p.112).

Desde el punto de vista de la interpretación, la idea es acercarse a los textos literarios tanto con objetivos cognitivos como objetivos afectivos.

Al acercarse con objetivos afectivos, se debe procurar que el estudiante tome conciencia del significado que puede tener para él un texto literario, analizando sus propias reacciones respecto a este.

Al acercarse a los textos con objetivos cognitivos, los estudiantes deben:

-Plantearse las cosas desde un punto de vista relativo.

- Formular hipótesis.

- Construir sistemas coherentes en su interior.

“Esto exige por un lado un proceso de identificación con las “razones” de los diversos personajes y la capacidad de determinar también aquellos aspectos del “mundo narrado” que no se explicitan, mediante la formulación de hipótesis que después se verificarán en el texto.

La reconstrucción coherente del “mundo” ficticio llega también a identificar el sistema de valores propios de cada mundo y, a través de consultas oportunas que se llevan a cabo gracias a los “indicios” lingüísticos y textuales, permite reconstruir la ideología y el mensaje del autor, constituyendo así un posterior elemento de base para la “lectura crítica” y la evaluación del texto” (Lomas, 1999, p.119).

La hermenéutica es otra disciplina que aporta a la construcción del conocimiento literario. Si la hermenéutica se estableciera como principio de lectura en nuestras salas de clases y la interpretación se constituyera como el arte de pensar, las clases de lenguaje se harían a todas luces más significativas, trascendentales y capaces de transferirse a otros espacios de la vida. Realmente se haría la

transferencia pensamiento- lenguaje con estudiantes más activos, participativos y creativos, de lenguaje, de metáforas, de vivencias.

Ahora bien, esto involucra mucha cognición, porque la lectura es la recuperación y postulación de una intención destinada al receptor para un texto que es justificable a partir de las pruebas gráficas disponibles, por lo tanto, primero es requerimiento comprender las pruebas, entender los símbolos, las marcas y, luego, postular una interpretación, compartirla y discutirla, este es un camino, y tan solo un comienzo.

REFERENCIAS

- Cassany, Daniel (1994). *Enseñar lengua*. España: Editorial Graó.
- Colomer, Teresa (1997). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. En revista *Signos, Teoría y práctica de la educación*.
- Departamento de Economía Universidad de Chile. (2011) *Estudio sobre el comportamiento lector a nivel nacional*. Informe final. www.microdatos.cl
- Eagleton, Terry (1998). *Una introducción a la teoría literaria*. México: Fondo de cultura económica.
- Eco, Umberto (1992). *Los límites de la interpretación*. España: Editorial Lumen.
- González Oliver, Adelaida (2006). Paul Ricoeur: Creatividad, simbolismo y metáfora. *Revista Estudios en Ciencias Humanas*. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional del Nordeste.
- Iser, Wolfgang (1987). *El acto de leer: teoría del efecto estético*. España: Taurus Ediciones.
- Lomas, Carlos (1996). Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. *Revista Signos, nº 7*.
- Lomas, Carlos (2002). *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. España: Paidós.

- Mendoza Fillola, A. (2006). *Didáctica de la lengua y la literatura*. España: Editorial Pearson.
- Mignolo, W. D., *Elementos para una teoría del texto literario*, Crítica, Barcelona, 1978.
- Olson, David. R. (1998). *El mundo sobre papel*. España: Editorial Gedisa.
- Parodi, Giovanni (2011). Teoría de la comunicabilidad. *Revista Signos*, n° 44, 145- 166.
- Prado, Josefina. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. España: Editorial La Muralla.
- Ricoeur, Paul (2001). *Del texto a la acción*. Argentina: Fondo de cultura económica.
- Ricoeur, Paul (2001). *Ensayos de Hermenéutica*. Argentina: Fondo de cultura económica.
- Sontag, S. (1991) “*Contra la interpretación*”. Chile: Editorial Alfaguara.

ANEXOS

Pautas de entrevista

1era Entrevista

- Conversación en torno a los siguientes tópicos: Relación personal con la literatura, valoración de ella, estrategias metacognitivas o estrategias de comprensión utilizadas por ellos, concepto de interpretación.

2da Entrevista

- Conversación en torno a los siguientes tópicos: Interpretación, Literatura, Experiencias de interpretación.

3era Entrevista

- Conversación en torno a los siguientes tópicos: Literatura, Comprensión, Experiencia de interpretación, Concepto de Interpretación, Estrategias de Interpretación y Comprensión.

Planificación de las sesiones.

En todas las sesiones los estudiantes estarán sentados en semicírculos y realizarán una primera lectura personal silenciosa. Posteriormente se realizará una segunda lectura por el profesor o por otros estudiantes. Al finalizar se plantearán algunas preguntas en torno al texto, su simbolismo y significado. Se generará discusión en torno a ellas. En la primera etapa el profesor guía la interpretación de preguntas para posteriormente dejar que los estudiantes se guíen a sí mismos.

1era sesión: “Doña Tato”. Marta Brunet.

- 1.- ¿Qué significa tener “hábito del Carmen y esarpines blancos”?
- 2.- ¿A qué crees que corresponde la expresión “lo trastornaron todo”?
- 3.- ¿Qué podrían significar los gatos en la vida de una persona?
- 4.- ¿Por qué la mascota de doña Tato es un gato?
- 5.- ¿Qué sentimientos tenía el narrador personaje hacia doña Tato?
- 6.- ¿Por qué la suegra habrá sido la mejor opción para ayudar a solucionar el problema?
- 7.- ¿Qué otros significados se le dan a la suegra en la actualidad?
- 8.- ¿Por qué se echa a llorar el narrador-personaje?

2da sesión: “La cola del perro”. Marco Denevi.

En la pizarra se escriben algunas palabras y enunciados del texto para favorecer el diálogo.

Hombre

Perro

Ocio y juego

Prohibición de lo gratuito.

Lo gratuito como inútil.

La risa y la estupidez

Los más inteligentes más inclinados a la gratuidad.

3er sesión: “Es que somos muy pobres”. Juan Rulfo

Se escriben preguntas en la pizarra para favorecer la discusión.

- ¿Qué es ser pobre?
- ¿Dónde está su pobreza?
- ¿Qué relación tiene la muerte y la lluvia?
- ¿Qué simboliza la vaca?
- ¿Qué sentido tienen los siguientes enunciados:
 - “aquí todo va de mal en peor.
 - “con el fin de que ella tuviera un capitalito”
 - “no se fuera a ir de piruja, como lo hicieron mis otras dos hermanas”.
 - “ellas ya se habían echado a perder”.

“casarse con un hombre bueno que la pueda querer siempre”.

“Por qué Dios la ha castigado tanto al darle unas hijas de ese modo”.

- ¿Qué relación tienen los senos en crecimiento con “acabar mal”?

4ta sesión: “La espera”. Guillermo Blanco

Se les entregan a los estudiantes las siguientes preguntas:

- ¿Qué se espera en el relato?
- ¿Cómo es vivir con miedo?
- Simbólicamente ¿qué podría representar el enunciado “Un ave nocturna cantó quizás dónde”?
- ¿Quién era la “Niña del Río” y que relación tendrá con la historia central?
- ¿Cómo es sentir odio, terror y piedad?
- ¿Por qué el “Negro era digno de compasión”?
- ¿Qué valor puede tener una amenaza?
- En algún caso, ¿puede valer más la tranquilidad de una persona que la vida de varias otras? Fundamenta.
- ¿Qué sentido habrá tenido el sueño de la mujer con el Negro en la historia?
- ¿Qué sentido tendrá el enunciado “escuchaba con el cuerpo entero, con el alma”?
- ¿Qué habrá sucedido al final? ¿Por qué?

5ta sesión: “La cacería”. Rafael Maluenda

Preguntas frente a las que se conversa:

- ¿Qué es estar preso? ¿Qué es ser libre?
- ¿Por qué estos hombres están presos?
- Nosotros ¿estamos presos de algo?
- ¿Qué esperanza de libertad tienen los presos?
- ¿Qué esperanzas de libertad tenemos de nuestras ataduras?
- ¿Qué sentido tiene “la cacería”?
- ¿Qué opinas sobre el enunciado: “lo mismo daba llegar con los forajidos vivos o tendidos sobre las grupas de los caballos?”
- ¿Qué sentido tiene el enunciado “y ya ningún miserable ruido turbó la miserable quietud de la montaña”?

6ta sesión: “El solitario”. Horacio Quiroga

En esta sesión se espera dar paso a lo emergente, sin embargo se plantean preguntas para guiar la interpretación:

- ¿Cómo es Kassim?
- ¿Cómo es María?
- ¿Por qué María estaba decepcionada del matrimonio?
- ¿Qué quiere decir “cuando se traspasa cierto límite de respeto...”?
- ¿Qué quiere decir “Kassim recibió sobre su espalda trabajadora cuánto ardía de rencor...”?
- ¿A qué se refiere la mentira de la cual se desdice la mujer?
- ¿Qué hechos llevan a Kassim a matar a su mujer?
- ¿Qué simboliza el solitario?

7ma sesión: “¡Diles que no me maten!”. Juan Rulfo

A partir de esta sesión y las siguientes se espera el diálogo espontáneo de los estudiantes sobre los textos, en este caso tensionado dos ideas a partir de la lectura.

¿Justicia o venganza?

8va sesión: “La noche boca arriba”. Julio Cortázar

- ¿Qué cosas constituyen lo real en el relato?
- ¿Cuál de las dos historias es la real y cuál es sueño?
- ¿Qué significa la expresión “huele a guerra”?
- ¿Por qué era tan importante el amuleto para el moteca?
- Vuelve a leer el siguiente fragmento; fíjate en la expresión destacada y a partir de ésta explica el título del cuento:

“Los portadores de antorchas iban adelante, alumbrando vagamente el corredor de paredes mojadas y techo tan bajo que los acólitos debían agachar la cabeza. Ahora lo llevaban, lo llevaban, era el final. Boca arriba, un metro del techo de roca viva que por momentos se iluminaba con un reflejo de antorcha.”

- ¿Qué importancia tiene la religiosidad y las creencias en la vida de las personas?
- ¿Con cuál de los dos personajes te sientes más identificado?

9na sesión: “Manú”. Nona Fernández

- ¿Por qué se quiere ir el personaje?
- ¿Qué significa la muñeca en la vida de los personajes del cuento?

10ma sesión: “Vendrá la muerte y tendrá tus ojos”. Flavia Radrigán.

En esta y las siguientes sesiones los estudiantes son los protagonistas, ellos guían el diálogo y la reflexión.

11va sesión: “¡No mires atrás!” Fredric Brown.

12va sesión: “Farewell”. Pablo Neruda