



UNIVERSIDAD PERUANA
CAYETANO HEREDIA

DISCURSOS EN TORNO A LA
ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA
LECTURA POÉTICA EN LA ESCUELA:
UNA APROXIMACIÓN DESDE LAS
VOCES DE LAS Y LOS ESTUDIANTES

TESIS PARA OPTAR EL GRADO DE
MAESTRA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN
EN DIDÁCTICA DE LA LECTURA Y LA
ESCRITURA

PAOLA LUCIA YEROVI VERANO

LIMA – PERÚ

2026

ASESORA

DRA. MAHIA BEATRIZ MAURIAL MACKEE

JURADO DE TESIS

DRA. MARIELLA MARGOT QUIPAS BELLIZZA

PRESIDENTE

MG. FLORENCIA JESUS PRETELL CHAVEZ

VOCAL

MG. MARINA FANY POBLETE ROBLES

SECRETARIA

DEDICATORIA

A los tres hermanitos: Nico, Lucho y China

Por eso, no sucumbirá la poesía de Balo Sánchez León,
los poemas de La Hoz, de Tamayo, de Cisneros,
con la fiera del futuro mordiéndole los ojos la entereza,
con mi papá que siempre se burló de su insistencia.

No sucumbirá la poesía que escribo para mis hermanos,
sobre todo para que me quieran más,
para que no se olviden de mí,
como sucumben las uñas de los pájaros en las altas torres,
como sucumben las creencias antiguas en la espalda de los héroes.

Habrà que transpirar la herida del futuro,
el hombre nuevo que será nuestra travesura y nuestro amor,
en la hembra delicada que nos sigue.

La voz del poema nunca escrito,
o de vez en cuando,
los tontos sacrificios que interrumpen las moscas.

Nicolás Yerovi, 1973

Crónica de un ciego

AGRADECIMIENTOS

A mi asesora, la Dra. Mahia Maurial Mackee, quien me acompañó y animó desde el día 1 hasta el día 1825. Este camino lo he recorrido con ella.

A la Facultad de Educación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia, por el apoyo durante el proceso y por la rigurosidad académica que han aportado a mi formación como docente e investigadora.

A mis amigas, amigos y familia, y a todos los que de cualquier forma estuvieron involucrados en este transformador y largo proceso.

FUENTE DE FINANCIAMIENTO

Tesis autofinanciada

DECLARACIÓN DE AUTOR			
FECHA	27	OCTUBRE	2025
APELLIDOS Y NOMBRES DEL EGRESADO	YEROVI VERANO PAOLA LUCIA		
PROGRAMA DE POSGRADO	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN DIDÁCTICA DE LA LECTURA Y ESCRITURA		
AÑO DE INICIO DE LOS ESTUDIOS	2013		
TITULO DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN DE GRADO	DISCURSOS EN TORNO A LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA LECTURA POÉTICA EN LA ESCUELA: UNA APROXIMACIÓN DESDE LAS VOCES DE LAS Y LOS ESTUDIANTES		
MODALIDAD DE TRABAJO DE GRADO	TESIS		
Declaración del Autor			
El presente Trabajo de Grado es original y no es el resultado de un trabajo en colaboración con otros, excepto cuando así está citado explícitamente en el texto. No ha sido ni enviado ni sometido a evaluación para la obtención de otro grado o diploma que no sea el presente.			
Teléfono de contacto (fijo / móvil)	975112555		
E-mail	paolayerovi@gmail.com		



DNI 44211071

ÍNDICE

RESUMEN
ACSTRACT

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN.....	8
1.1. Presentación del problema.....	8
1.2. Preguntas de investigación.....	20
1.2.1. Pregunta de investigación general.....	20
1.2.2. Preguntas de investigación específicas.....	21
1.3. Objetivos de investigación.....	21
1.3.1. Objetivo de investigación general.....	21
1.3.2. Objetivos de investigación específicos.....	21
1.4. Justificación.....	21
CAPÍTULO 2. MARCO REFERENCIAL Y CONCEPTUAL.....	25
2.1. Antecedentes.....	25
2.1.1. Antecedentes internacionales.....	25
2.1.2. Antecedentes nacionales.....	34
2.2. Revisión de teorías y conceptos centrales.....	37
2.2.1 Competencia comunicativa y enfoque comunicativo.....	37
2.2.2. Competencia lectora.....	43
2.2.3. Competencia literaria.....	53
2.2.4. Lectura poética.....	59
2.2.5. El discurso.....	62
2.2.6. Valoraciones y creencias.....	65
CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA.....	68

3.1. La naturaleza del proceso de investigación	68
3.2. Enfoque metodológico.....	69
3.3. El diseño de investigación	73
3.4. Población y muestra.....	75
3.5. Técnicas e instrumentos de recolección	76
3.6. Plan de análisis	77
3.7. Consideraciones éticas.....	77
CAPÍTULO 4. HALLAZGOS Y DISCUSIÓN	79
4.1. El texto hermenéutico como producto del proceso de investigación	79
4.2. El foro como contexto de producción discursiva	80
4.3. Valoraciones y creencias en torno a la lectura poética.....	82
4.4. Cerrando círculos.....	99
CONCLUSIONES	102
RECOMENDACIONES	104
REFERENCIAS	106
ANEXO A: CONSENTIMIENTO INFORMADO	115
ANEXO B: CONSIGNA DEL FORO VIRTUAL	117

Lista de figuras

Figura 1. <i>Porcentaje de estudiantes peruanos que superan la línea base para el desarrollo de la competencia lectora (PISA 2009-2022)</i>	12
Figura 2. <i>Del enfoque comunicativo tradicional a uno con perspectiva sociocultural</i>	41
Figura 3. <i>Definición PISA de competencia lectora años 2000-2022</i>	45
Figura 4. <i>Tres ejes de la competencia lectora</i>	47
Figura 5. <i>¿Qué es y no es la competencia literaria?</i>	57
Figura 6. <i>Fases de investigación de la tesis</i>	71
Figura 7. <i>Espiral de hallazgos</i>	101

Resumen

En el marco de la didáctica de la lectura, la competencia literaria es una competencia específica por sus posibilidades expresivas, y dimensiones subjetiva, emocional y estética, distinta de la competencia lectora. En Perú, la competencia literaria ha ido diluyéndose en la propuesta curricular, lo que se corresponde con la tendencia global de concebir la lectura como una competencia comunicativa en el marco del enfoque comunicativo de la enseñanza y aprendizaje de la lengua. Específicamente, en secundaria, se advierte que la poesía ha perdido presencia en las propuestas curriculares. El objetivo de esta investigación es interpretar los discursos en torno a la lectura poética de los estudiantes de quinto de secundaria de una IE particular de Lima, Perú, que escribieron en un foro virtual. El enfoque metodológico es cualitativo, de tipo exploratorio y con un diseño hermenéutico. De la interpretación de los discursos, se halló que la mayoría de las valoraciones sobre la lectura poética eran *pesimistas*. Estas se asociaron con las creencias de que la lectura poética es compleja y difícil, tanto por su forma como por sus posibilidades de interpretación, y de que no resulta compatible con el mundo actual, en tanto no entretiene, da flojera y no es rentable. Así mismo, se encontró que los discursos revelaron creencias de que la escuela *no les enseñó* a leer poesía de manera que pudieran acercarse a la lectura poética como una experiencia. Se concluye que los estudiantes están distanciados de la lectura poética, lo que corresponde con el distanciamiento del diseño curricular peruano de la competencia literaria.

Palabras clave: *educación literaria, educación poética, competencia lectora, competencia literaria, lectura poética, discurso.*

Abstract

Within the field of reading didactics, literary competence is understood as a specific competence due to its expressive possibilities and its subjective, emotional, and aesthetic dimensions, which distinguish it from reading competence. In Peru, literary competence has been progressively diluted in the curricular framework, in line with the global trend of conceiving reading as a communicative competence within the communicative approach to language teaching and learning. Specifically, at the secondary level, poetry has lost presence in curricular proposals. The aim of this research is to interpret the discourses on poetry reading produced by fifth-year secondary school students from a private school in Lima, Peru, who wrote in a virtual forum. The methodological approach is qualitative, exploratory in nature, and based on a hermeneutic design. From the interpretation of the discourses, it was found that most evaluations of poetry reading were pessimistic. These were associated with beliefs that poetry reading is complex and difficult, both because of its form and its interpretative possibilities, and that it is not compatible with the contemporary world, as it does not entertain, its comprehension requires effort and time, and it is not profitable. Likewise, the discourses revealed beliefs that the school had not taught them to read poetry in a way that would allow them to approach poetry reading as an experience. It is concluded that students are distanced from poetry reading, which corresponds to the distancing of literary competence in the Peruvian curricular design.

Keywords: *literary education, poetic education, reading competence, literary competence, poetry reading, discourse.*

Introducción

La investigación que se plasma en este documento se enmarca en el campo de estudio de la didáctica de la lectura y escritura, específicamente, en la enseñanza y aprendizaje de la lectura desde un enfoque por competencias y comunicativo. Con más pretensión, busco también inscribirme en el marco de la educación literaria, de ahí que competencia literaria, educación poética y lectura poética sean conceptos estudiados en esta investigación.

Recientemente, en la Casa de la Literatura Peruana¹, Víctor Vich reflexionaba en torno a la siguiente pregunta: “Poesía, ¿dónde estás?”. Sugería que plantear esta interrogante supondría que la poesía está perdida, oculta o que no está suficientemente difundida. Con más convicción aún, Vich se plantea una atrevida hipótesis: “(...) Si la poesía estuviera presente, quizá tendríamos un mejor país, ¿no? Quizá tendríamos una sociedad más crítica, más empática, más honesta. (...) Y, como sabemos, tenemos todo lo contrario” (Casa de la Literatura Peruana, 2025). ¿Tendrá relación la (*pérdida de la*) poesía con la crisis que vivimos en nuestro país?

Si algo hacen bien los peruanos, declara Vich, es escribir poesía². Pero, entonces, *¿dónde está?* Esta es una pregunta de la que pretendo ocuparme como docente-investigadora y esta tesis surge como una primera puerta hacia esa exploración.

Si bien este proceso de investigación empezó en el aula, cuando mis estudiantes de quinto de secundaria me cuestionaban la relevancia de una unidad didáctica sobre poesía, poco después

¹ En el marco del «XV Congreso Internacional de Literatura Infantil y Juvenil. Poesía, ¿dónde estás?», llevado a cabo entre el 5 y 9 de agosto de 2025. Víctor Vich, junto con Salva Soler y Antonio Chumbile, participaron en la mesa titulada “Poetas de nuestros tiempos, poesía popular y poesía urbana”. Video disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=1j-aFd14MX8>

² Y cocinar, en palabras de Vich (Casa de la Literatura Peruana, 2025).

fue tomando forma de experiencia de investigación. De manera espontánea, nos fuimos apropiando de ese cuestionamiento y reflexionamos en torno a la lectura de poesía: por qué leerla, por qué no la leemos, cómo leerla, quién la lee, ¿la leen?

Mediante la facilitación de un foro virtual, las y los estudiantes generaron un intercambio sólido y nutrido de reflexiones y experiencias vividas como lectores y adolescentes. Así, al explorar el resultado, me encontré con una extensa interacción escrita en torno a distintos temas circundantes a la poesía. En un primer momento, cuando todavía era su profesora, me pareció pertinente guardarlos, como recuerdo de una buena práctica, casi de intuición. Tiempo después, estos discursos conformarían el corpus y darían forma al proyecto de esta tesis.

En ese sentido, los discursos escritos por los estudiantes en dicho foro virtual se convertirían en información única y valiosa para analizar y seguir recorriendo el camino que derivó en la siguiente pregunta de investigación: **¿Qué revelan en torno a la lectura poética los discursos escritos por los estudiantes de quinto de secundaria de una IE particular de Lima en un foro virtual?**

Para obtener un marco amplio, pero a la vez preciso, de la situación de la lectura poética en nuestro contexto, se partió de una exploración general por la situación de la lectura, de ahí que se revisaron documentos oficiales del Ministerio de Educación del Perú, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD). Se encontró que la presencia de la poesía está atenuada en los diseños y marcos curriculares, así como en las evaluaciones estandarizadas. En Perú, específicamente, se han realizado esfuerzos por entender a la lectura

como una competencia comunicativa, enfocada en el consumo de textos funcionales *para la vida*.

En un mundo pospandémico, y que entra a la era de la inteligencia artificial con una velocidad exponencial, la lectura y escritura parecen prácticas de un pasado que se va diluyendo entre códigos, algoritmos y *likes*. A pesar de que somos parte de una cultura escrita³ (leemos y escribimos todo el tiempo para comunicarnos), paradójicamente, cada vez es más frecuente escuchar que *la gente lee menos*, o que *ya nadie sabe escribir*. Con la intervención de la inteligencia artificial en nuestras vidas, leemos-con la tecnología, e incluso ahora hasta escribepor nosotros. Específicamente, leer literatura parece ser una práctica de una sociedad antigua, de papel; una sociedad que tenía tiempo, que se permitía la contemplación y parar.

No obstante, la pregunta (o preocupación) por los “poco lectores” no es nueva. En su libro *Lecturas precarias*, la francesa Joëlle Bahloul (2002) pone sobre la mesa la poca atención que históricamente han recibido las prácticas de lectura como objeto de investigación, y critica de cierta forma la *cuantificación* de la práctica lectora y el enfoque estadístico para estudiarla. En ese sentido, sugiere que, en un contexto donde los indicadores de lectura se miden con cifras y porcentajes, es necesario observar al lector no solo desde cuánto lee, sino también comprender cómo lee y cuáles son sus trayectorias lectoras. Así, Bahloul (2002) se remite a una investigación etnográfica que realiza en 1985 en Francia para abordar lo que los lectores entienden por leer y lo que entienden por libro desde una mirada cualitativa. Además, rescata la ventaja de este enfoque metodológico para preguntarse por los géneros literarios: “Existen

³ Sobre la cultura escrita, escribí un trabajo monográfico para el curso de Fundamentos del aprendizaje de la lectura y escritura, que estuvo a cargo del Dr. Luis Miguel Cangalaya en el ciclo 2019-1 de la maestría. El trabajo se tituló “Cultura escrita: repercusiones sociales y vigencia en la era digital”.

géneros legítimos y otros que son marginales” (2002, p. 33)⁴. *¿Es la poesía un género marginal? ¿Por qué es importante atender a la poesía?*

A estas preguntas sumo las de la investigadora y escritora argentina Graciela Montes: “¿Por qué *hacer* literatura? ¿Por qué *leer* literatura? ¿Por qué *editar* literatura? ¿Por qué *enseñar* literatura? ¿Por qué insistir en que la literatura forme parte de la vida de las personas? ¿*Dónde está* esto que llamamos literatura? ¿*Dónde* debemos ponerla?” (1999, p. 50). Como docente, editora y lectora, todas estas preguntas me interpelan.

Montes (1999) responde que la literatura reside en un espacio al que bautiza como “la frontera indómita”, un lugar de la consciencia donde todo puede ser posible, el lugar donde sucede la creación. Utiliza la analogía del lobo (en el tradicional “Juguemos en el bosque mientras el lobo no está”) para explicar la figura de la frontera indómita. En el popular juego infantil, los niños juegan a la ronda mientras se preguntan dónde está el lobo, porque —así es la tradición del juego— cuando el lobo aparece, todos deben dejar la ronda y escapar. La frontera indómita, entonces, sería ese espacio justo antes de que salga el lobo, cuando los niños *todavía* pueden jugar (y, por lo tanto, crear).

Hablando de géneros marginales, la *frontera indómita* sería el margen entre la realidad y el yo, entre el exterior y lo interior, lo que no se puede dominar ni domesticar y, por lo tanto, un espacio que se mantiene difusamente libre:

⁴ Bahloul (2002) hace referencia al estudio de Patrick Parmentier para sostener que “cada género literario está dotado de su propio nivel social (...). Los textos clasificados son al mismo tiempo clasificadores sociales” (p. 33). El estudio de Parmentier se titula «Les genres et leurs lecteurs», publicado en la revista *Revue française de sociologie*, en 1986.

Un territorio necesario y saludable, el único en el que nos sentimos realmente vivos (...). Si ese territorio de frontera se angosta, si no podemos habitarlo, no nos queda más que la pura subjetividad y, por ende, la locura, o la mera acomodación al afuera, que es una forma de muerte. (Montes, 1999, p. 52)

La literatura, desde esta postura, se entiende como vital para el ser humano, de ahí que la educación literaria cumpla un rol fundamental en el desarrollo de los niños y adolescentes: “Educar en la literatura es un asunto de tránsito y ensanchamientos de fronteras” (Montes, 1999, p. 55). Por ello, para Montes (1999), uno de los *achicadores* de la frontera indómita puede ser la misma escuela, si es que esta no promueve experiencias donde los estudiantes puedan entrar en contacto con *sus* fronteras indómitas e instalarse en ellas para crear desde el deseo y la libertad. En esa línea, interpretar los discursos de mis estudiantes en torno a sus prácticas de lectura (literaria), específicamente de lectura poética, se volvió necesario.

Lobo, ¿dónde estás? Poesía, ¿dónde estás? La pregunta por esta tesis emerge de *mi* frontera indómita, así como la necesidad de hacerla realidad.

Este documento refleja el resultado de un proceso revelador y transformador de investigación. Empecé a escribirlo durante pandemia, tratando de buscar un ancla en pleno desconcierto y la terminé en tiempos de Chat GPT. En este periodo investigando, me he dejado movilizar por la curiosidad, la exploración, el cuestionamiento, y la búsqueda de la poesía. Leí mucho, busqué libros que me dieran respuestas, dejé que me encontraran. *Leí sobre leer mientras escribía*. Escribí, tomé pausas, replanteé, seguí escribiendo. Me pregunté si mi relación con la poesía era suficiente como para escribir sobre poesía, más preguntas, más dilemas. Finalmente, me *autor-icé*.

Asimismo, compartí mi proceso con interlocutores importantes⁵, y participé en ponencias para compartir mis hallazgos y confrontarlos⁶; también, diseñé y conduje cursos de formación docente nutridos de esta investigación⁷. Estas puertas solo se pudieron abrir con el tiempo, y con la paciencia que involucra transitarlo. La tesis, en ese sentido, no es solo un texto, sino una experiencia de investigación, experiencia que no existe sin escritura, el intercambio y la lectura.

La tesis-documento se organiza en cuatro capítulos. El primero presenta el planteamiento del problema a través del abordaje de la situación de la lectura en nuestro país, y de la revisión de documentos curriculares y resultados de evaluaciones estandarizadas nacionales e internacionales. En el primer capítulo, también se plantean la pregunta y los objetivos de investigación, así como la justificación del estudio. El segundo capítulo presenta un marco referencial potente y actualizado que retrata el panorama de investigación relacionado a la educación poética y lectura poética, así como la revisión de teorías y conceptos centrales que sostienen la tesis. Un tercer capítulo describe la metodología, desde la naturaleza de la investigación, hasta el acercamiento al diseño hermenéutico y las consideraciones éticas. Por

⁵ Mahia Maurial, Fernando Llanos, Luis Miguel Cangalaya, Virginia Zavala, Karen Coral, Luz Marina Huanca, Nicolás Yerovi, Olivia Yerovi, Lucas Sempé, César Vásquez; y quienes fueron parte del Tesis Challenge, grupo de tesis que dirigí y con las que compartí durante tres años (Ernesto Cuba, Magaly Arcela, María Grazia Ruiz, Natalia León, María Jesús Jauler, Valeria Manrique, Cielo Gordillo, María Alejandra Ramos, Arianna Colfer, Roxana Chero, entre otras).

⁶ Presenté parte del proyecto de tesis en el webinar *De la competencia lectora a la competencia literaria*, organizado por la Red Educativa Cultural José Antonio Encinas – Perú (junio de 2024), así como dos ponencias en el 5.º Congreso Caribeño de Investigación Educativa: *Discursos de estudiantes de una IE privada de Lima en torno a la lectura poética: un foro virtual hacia el final de la secundaria*, y *¿Dónde quedó la competencia literaria?: la desliteraturización de las propuestas curriculares de Latinoamérica y el Caribe* (abril de 2025).

⁷ Dicté y diseñé los cursos de Aplicaciones del enfoque comunicativo y Desarrollo de prácticas literarias, que son parte del Programa de Profesionalización Docente en Secundaria del área de Comunicación, de Innova Teaching School (ITS), Escuela de Educación Superior Pedagógica de Intercorp (Perú).

último, el cuarto capítulo recopila y discute los principales hallazgos, y anticipa las conclusiones. Al final del documento, se pueden consultar las referencias y los anexos.

Capítulo 1. Planteamiento de la investigación

1.1. Presentación del problema

En el Perú, así como en Latinoamérica, el aprendizaje y enseñanza de la lectura es una de las prioridades de las políticas públicas educativas en tanto se la reconoce como una competencia fundamental para formar ciudadanos críticos y libres. Adicionalmente, en los resultados de las últimas pruebas estandarizadas nacionales, se ha observado que los niveles de aprendizaje de lectura de los estudiantes peruanos siguen por debajo de lo esperado y necesario para que puedan desenvolverse como lectores competentes.

Como primer acercamiento al problema en el que se enmarca esta tesis, se presentan los resultados relacionados con aprendizajes de lectura de las evaluaciones estandarizadas nacionales e internacionales aplicadas en los últimos cinco años (periodo 2019-2024). Este periodo resulta especialmente relevante, puesto que la investigación se centra en la interpretación de discursos escritos por estudiantes de quinto de secundaria en el año 2019, último año de educación presencial previo al impacto de la pandemia de la COVID-19.

En ese sentido, los resultados de las evaluaciones acá recogidos ofrecen un panorama de los aprendizajes en un periodo de transformación y transición del sistema educativo: una educación presencial sostenida que pasa a una modalidad virtual o a distancia, y que, finalmente, retorna a la presencialidad o se complementa con lo híbrido. Cabe agregar que no se han encontrado evaluaciones que valoren los aprendizajes de quinto de grado de secundaria específicamente. Por ello, se presentan, sobre todo, los resultados vinculados con poblaciones de segundo y tercer grado de secundaria. Las evaluaciones que han sido consideradas son las

siguientes: a nivel nacional, ECE 2019, EVA 2021, EM 2022, ENLA 2023; a nivel internacional, ERCE 2019, y PISA 2022.

En Perú, la última Evaluación Censal de Estudiantes - ECE 2019, a cargo de la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC) del Ministerio de Educación (Minedu), evidenció que los aprendizajes esperados en lectura de alumnos de segundo año de secundaria fueron logrados con un nivel satisfactorio solo por un 14,5 % de los evaluados a nivel nacional, mientras que un 25,8 % se encontró en proceso, y un 42 %, en inicio (Minedu, 2020). Si bien estos resultados son previos a la pandemia y no reportan el impacto del cierre de las escuelas que esta conllevó, se mantienen representativos.

En el año 2021, la UMC llevó a cabo la Evaluación Virtual de Aprendizajes - EVA 2021 con el fin de explorar los efectos de la educación virtual en los niveles de logro de los aprendizajes a nivel escolar. De sus resultados, se reportó que solo 18,6 % de una muestra de estudiantes de segundo año de secundaria lograron un nivel satisfactorio de competencia lectora; 32,3 % de los evaluados se encontraron con el logro en proceso; y un preocupante 40,5 % se evidenció en inicio (Minedu, 2022). Cabe resaltar que los resultados de la EVA 2021 y los de la ECE 2019 no son comparables, puesto que una es muestral y la otra, censal, pero sí son cifras referenciales. Como se ha señalado en el reporte de resultados de la evaluación virtual, la muestra de 11 227 estudiantes solo representa al 48 % de los matriculados en segundo de secundaria en el primer año de pandemia, y se restringe a los que contaban con un dispositivo electrónico y conexión a internet (Minedu, 2022). No obstante, los resultados de ambas evaluaciones, ECE 2019 y EVA 2021, sí alertaron —y alertan— a la comunidad educativa sobre

la necesidad de buscar la mejora de la competencia lectora entre los niños, niñas y adolescentes del Perú.

Por otro lado, la Evaluación Muestral 2022 – EM 2022 (Minedu, 2023a) fue aplicada a estudiantes de segundo, cuarto y sexto grado de primaria, y de segundo grado de secundaria a nivel nacional, precisamente un año después de su retorno a la educación presencial y luego de dos años de educación remota. En ese sentido, los resultados “reflejan todas las experiencias que ocurrieron en el periodo 2019-2022 y no solo el impacto del cierre de escuelas” (Minedu, 2023a, p. 5). Se evaluó a 123 948 estudiantes de segundo grado de secundaria en 3733 instituciones educativas. Los resultados de sus niveles de logro en lectura fueron los siguientes: el 13,2 % evidenció encontrarse en el nivel Previo al inicio; 35,8 %, En inicio; 31,9 %, En proceso; y 19,1 % lograron el nivel Satisfactorio. Con estos porcentajes, sigue siendo preocupante que un total de 49 % de los evaluados en segundo grado de secundaria no hayan conseguido superar la barrera del nivel de logro En inicio.

A nivel nacional, los últimos resultados asociados a la competencia lectora de los estudiantes de secundaria los ha ofrecido la UMC (Minedu, 2024a) a partir de la Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje - ENLA⁸ en su edición 2023⁹. Esta evaluó a 125 852 estudiantes de segundo grado de secundaria de todas las regiones del país. Se reportó que solo un 18,4 % de los evaluados alcanzaron los aprendizajes esperados en lectura, mientras que 34,4 % se encontró en el nivel En proceso. Por su parte, 10,6 % de los evaluados del mismo grado se ubicaron en el nivel Previo al inicio, y un 36,6 %, En inicio, lo que sumó más del 50 %

⁸ Antes ECE (Evaluación Censal de Estudiantes)

⁹ ENLA 2024 solo evaluó cuarto de primaria, de ahí que sus resultados sean poco relevantes para esta investigación, que se encuadra en el nivel secundaria. Se reportó un 24,8 % En inicio; 39 % En proceso; y 32,8 % en Satisfactorio. Más sobre los resultados de ENLA 2024 en <http://umc.minedu.gob.pe/resultadosenla2024/>

en niveles iniciales de competencia lectora. Frente a estos resultados, la UMC (Minedu, 2024a) declaró que el promedio en lectura se mantuvo “estable” respecto de la evaluación precedente del 2022 (la EM 2022).

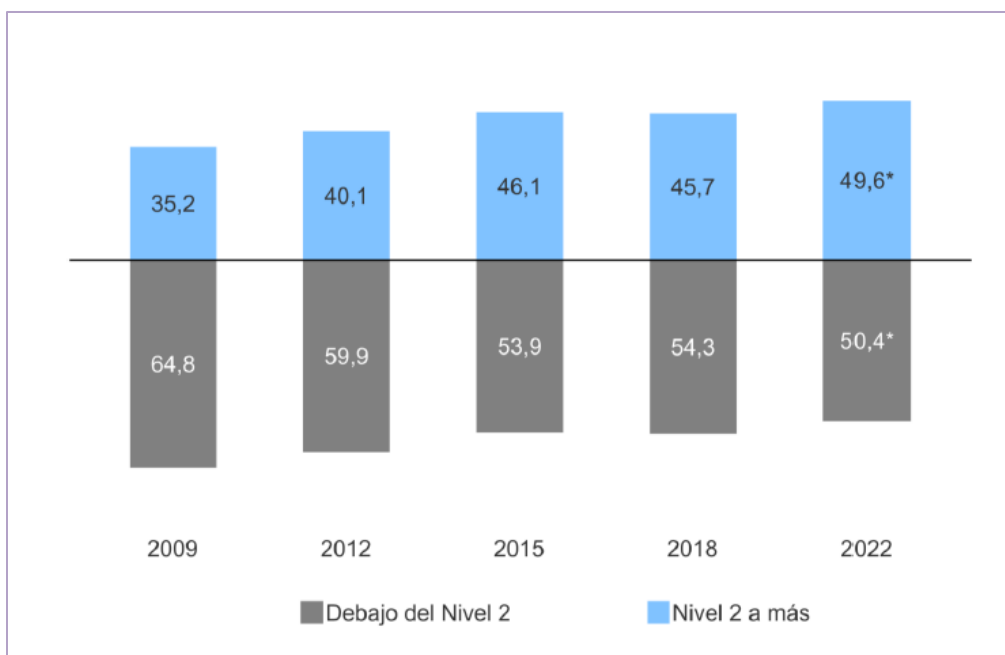
Adicionalmente, ENLA 2023 presentó un informe sobre los factores asociados a los logros de aprendizaje, que resulta muy interesante para una mirada más integral de la problemática (Minedu, 2024b). Entre los hallazgos relacionados a la motivación, creencia y emociones, se recogió información específica sobre la motivación del estudiante de segundo de secundaria hacia la lectura. El 70 % de los evaluados respondieron que *leen porque disfrutan leer* y el 59 %, que *leen porque les gusta mucho leer*. Por otro lado, 42 % contestó que *leen porque no quieren decepcionar a los demás*, y 31 %, que *leen porque se sentirán culpables si no lo hacen*. Al respecto, el informe hace una distinción entre la motivación autónoma y la controlada; en ese sentido, las respuestas relacionadas al disfrute y al gusto por la lectura son de carácter autónomo, puesto que las y los estudiantes relacionan la lectura con la satisfacción que les brinda y su valoración; en cambio, las respuestas asociadas a la decepción y culpa reflejan una autonomía controlada, en tanto la práctica de lectura corresponde a una presión u obligación. Finalmente, el reporte concluye que los estudiantes con una mayor motivación autónoma muestran un rendimiento superior en lectura, a diferencia de los estudiantes con motivación controlada.

Así mismo, se han evidenciado bajos niveles de logro de la competencia lectora en los resultados de pruebas estandarizadas internacionales. La última edición del Programme for International Student Assessment - PISA 2022 evaluó a estudiantes de 15 años de 81 países alrededor del mundo y, en cuanto a lectura, Perú se encontró entre los últimos 30 puestos (OECD, 2023a). Si bien este resultado confirma una mejora de los niveles de competencia

lectora a lo largo de los ciclos PISA, sobre todo entre 2009 y 2022¹⁰, los resultados en lectura permanecieron por debajo del promedio de la OECD, es decir, por debajo del Nivel 2, “que es el nivel base para el desarrollo de la competencia” (Minedu, 2023b, p. 14). En la siguiente Figura 1, se muestra —en porcentajes— el incremento de estudiantes que han ido superando dicho Nivel 2 según los resultados de lectura de las últimas ediciones de PISA.

Figura 1

Porcentaje de estudiantes peruanos que superan la línea base para el desarrollo de la competencia lectora (PISA 2009-2022)



Nota. Tomado de Minedu (2023b, p. 20)

Como se puede observar, el 49,6 % de estudiantes evaluados en PISA 2022 lograron pasar el Nivel 2, en comparación con un 45,7 % que logró superarlo en PISA 2018. Esto, sin embargo, no supone una diferencia significativa entre los resultados de las últimas dos evaluaciones (Minedu, 2023b; OECD, 2023b), aunque sí se debe reconocer el incremento en los logros de

¹⁰ La edición anterior, PISA 2018, centró su evaluación en estudiantes de tercero de secundaria de 79 países alrededor del mundo y, en cuanto a lectura, se encontró a Perú entre los últimos 15 puestos (OECD, 2018).

aprendizaje de lectura a lo largo del tiempo (2009-2022)¹¹. Cabe mencionar, finalmente, que PISA 2018 puso énfasis en la competencia lectora, mientras que PISA 2022 priorizó la competencia matemática. Por esta razón, se ha optado por tomar el marco referencial de PISA 2018 para profundizar en la concepción de competencia lectora más adelante, tal como lo recomienda el marco de la última edición 2022 (OECD, 2023c).

A nivel de región, el último y cuarto Estudio Regional Comparativo y Explicativo - ERCE 2019, a cargo del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE¹²), evaluó los logros de aprendizaje de estudiantes de tercer y sexto grado de primaria de 19 países de América Latina y el Caribe. Si bien los resultados de ERCE 2019 evidenciaron que Perú fue uno de los países con más crecimiento en toda la región respecto al nivel de logro de aprendizaje de la competencia lectora, un 24,4 % en tercer grado de primaria y un 51 % en sexto grado de primaria no alcanzaron el Nuevo Mínimo de Competencia (MPL, *por sus siglas en inglés*), que es el punto mínimo de referencia básico para el logro de la competencia (Unesco, 2021). Pese a que estos resultados corresponden a una población de primaria, los hallazgos de ERCE 2019 son útiles para obtener una mirada regional. Además, los resultados de sexto grado ofrecen indicios sobre cómo pueden estar llegando los estudiantes a secundaria.

Los datos proporcionados por las evaluaciones mencionadas, aplicadas entre 2019 y 2024, dan a conocer que la mayoría de los estudiantes peruanos difícilmente alcanzan los niveles de aprendizaje esperados en lectura. Este panorama se ha sostenido en el tiempo tanto a nivel nacional como internacional, de ahí que sea necesario revisar la calidad de los procesos de

¹¹ Perú participó en la edición de PISA 2000, mas no en las ediciones 2003 y 2006 (Minedu, 2023b); por eso, se consideran los ciclos 2009, 2012, 2015, 2018 y 2022.

¹² Coordinado por la Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe (Orealc/Unesco Santiago)

enseñanza y aprendizaje de lectura en el país. Para ello, también es importante explorar las tendencias curriculares que orientan la enseñanza y aprendizaje de la lectura; especialmente y para efectos de esta investigación, qué lugar ocupan la literatura y los textos literarios en los diseños curriculares de la región y del Perú¹³.

Al respecto, en el marco del ERCE 2019, se analizaron los diseños curriculares de los países participantes. El informe reconoció que 17 de 19 de los currículos examinados (incluido el de Perú) se encontraron alineados con el enfoque comunicativo del aprendizaje y enseñanza de la lengua materna, con objetivos dirigidos a potenciar las competencias de lectura, escritura y oralidad para los diversos propósitos comunicativos (*necesidades comunicativas*) de la vida cotidiana:

(...) la enseñanza ya no se concibe como la transmisión de un saber lingüístico acotado al sistema de la lengua, sino que se amplía para englobar también las restricciones socioculturales que los hablantes deben considerar en las situaciones comunicativas reales de interacción. Es así como en lectura, escritura y oralidad el propósito comunicativo se vuelve un aspecto central de la enseñanza. (Unesco, 2020^a, p. 27)

Así, este enfoque —ampliamente adoptado en la región— se orienta al desarrollo de competencias comunicativas a partir de la interacción del estudiante con textos principalmente funcionales, es decir, textos con fines prácticos enmarcados en prácticas comunicativas situadas

¹³ Esta pregunta condujo al desarrollo y presentación de la ponencia *¿Dónde quedó la competencia literaria?: la desliteraturización de las propuestas curriculares de Latinoamérica y el Caribe*, la cual presenté en el Congreso de Investigación Educativa Caribeña el 10 de abril de 2025, en Punta Cana, República Dominicana, junto con la presentación de los resultados preliminares de esta tesis en la ponencia *Discursos de estudiantes de una IE privada de Lima en torno a la lectura poética: un foro virtual hacia el final de la secundaria*.

y cotidianas. En el siguiente capítulo, se desarrollan con más profundidad los conceptos de competencia comunicativa y enfoque comunicativo.

Sobre la presencia de la literatura en los diseños curriculares analizados, el informe la encontró mencionada “en menor medida” (Unesco, 2020a, p. 26). De hecho, ya desde el análisis curricular análogo en el marco del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo – Tercer (Unesco, 2013), se había observado que la mayoría de los países participantes se encontraban adscritos al enfoque comunicativo, y la “tendencia de algunos países a dar menos énfasis a la especificidad estética y a las posibilidades creativas de la literatura” (Unesco, 2013, p. 112). Cabe señalar que el enfoque comunicativo surge en respuesta a un enfoque de enseñanza y aprendizaje de la lengua más tradicional, enfocado en contenidos y alejado de su dimensión pragmática, un enfoque que reducía a la literatura y al texto literario a un contenido, o un objeto de análisis e interpretación.

En conclusión, se ha identificado a nivel regional e internacional una tendencia a asumir la lectura como una competencia comunicativa, lo que también se relaciona con la forma de enseñarla y aprenderla, y —quizá— de evaluarla. En consecuencia, hace sentido que, para el desarrollo de la competencia lectora, se pueda estar priorizando el uso de textos funcionales sobre el de textos literarios, y no concibiendo a estos últimos como un texto específico¹⁴. El caso peruano no escapa de esta tendencia; de hecho, su orientación hacia el enfoque

¹⁴ La evaluación PISA, por ejemplo, clasificó los textos que utiliza en descriptivos, expositivos, argumentativos, instructivos, transaccionales y narrativos. Si bien estos últimos podrían estar emparentados con los textos literarios, su definición es más amplia: “La narración puede tomar diferentes formas. (...) Ejemplos de la categoría de narración son la novela, el cuento, la obra de teatro, la biografía, la historieta y el informe periodístico de un evento” (Minedu, 2018, p. 43). Así, aunque el tipo de texto narrativo esté presente en sus diseños de evaluación, estos pueden comprender desde una noticia hasta un fragmento de alguna leyenda tradicional. Se evidencia, además, que no se menciona al texto literario, sino que se incluye en una categoría superior, lo que le quita validez como un texto específico y, por lo tanto, que se lee distinto.

comunicativo de la lengua y al uso de textos funcionales es evidente. A continuación, se abordará cómo se ha ido consolidando esta tendencia en la propuesta curricular nacional de las últimas dos décadas, con el fin de demostrar el progresivo y aparente olvido de la literatura como un componente específico en la formación de lectores competentes.

En Perú, la propuesta curricular vigente entre el 2005 y el 2015, planteaba el logro de cinco competencias en el área de Comunicación, incluida la competencia literaria: *Interactúa con expresiones literarias*. Esta última buscaba en los estudiantes el desarrollo de tres capacidades: “(a) interpreta textos literarios con diversos contextos; (b) crea textos literarios según sus necesidades expresivas; y (c) se vincula con tradiciones literarias mediante el diálogo intercultural” (Minedu 2015, p. 143). Según las *Rutas de Aprendizaje* del área para el ciclo VII (Minedu, 2015), la competencia literaria es una competencia comunicativa específica, debido a la naturaleza de los textos literarios, los cuales se reconocen como distintos de los funcionales; por lo tanto, requieren abordarse mediante distintas estrategias en el aula (Minedu, 2015).

Se puede apreciar, entonces, cómo el diseño curricular anterior no solo destacaba el rol de la literatura para desarrollar la competencia lectora, sino que la trataba como una competencia comunicativa en sí misma; en otras palabras, no *separaba* a la literatura del enfoque comunicativo. En el siguiente extracto de las *Rutas de aprendizaje* mencionadas, se evidencia el valor que el diseño curricular anterior le otorgaba a la educación literaria:

La literatura es un medio de conocimiento personal y social. Comprender que leer textos literarios puede ser un modo de leer el mundo al que pertenece y de leerse a sí mismo debe ser uno de los propósitos fundamentales en la Educación Secundaria. Si algo justifica la educación literaria en las aulas es la comprensión y asimilación de la experiencia que concierne a la propia vida. (Minedu, 2015, p. 72)

Vale enfatizar, además, que las *Rutas* reconocían que la competencia literaria cobra incluso mayor relevancia en el ciclo VII de Educación Básica Regular (EBR), ya que “es un periodo de intensas metamorfosis adolescentes; etapa de cerrazones o aperturas, y de construcciones de un espacio propio (...)” (Minedu, 2015, p. 74). Este es un detalle importante, pues la investigación toma como punto de partida los discursos de estudiantes de quinto de secundaria, último año del ciclo VII de la EBR.

Después de diez años de vigencia del currículo mencionado, y de progresivas modificaciones y actualizaciones, se publicó el Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB) (Minedu, 2017). En este, el enfoque comunicativo se asentó y las cinco competencias comunicativas del diseño curricular anterior se fusionaron en tres: (a) competencia oral, (b) competencia lectora y (c) competencia escrita. Así, la competencia literaria dejó de considerarse un logro específico y se incorporó someramente en la descripción de la segunda competencia a través de la mención de “expresión literaria”:

Cuando el estudiante pone en juego esta competencia [la lectora] utiliza saberes de distinto tipo, y recursos provenientes de su experiencia lectora y del mundo que lo rodea. Ello implica tomar conciencia de la diversidad de propósitos que tiene la lectura, del uso que se hace de esta en distintos ámbitos de la vida, del papel de la experiencia literaria¹⁵ en la formación de los lectores y de las relaciones intertextuales que se establecen entre los textos leídos. (Minedu, 2017, p. 44)

Adscrito al enfoque comunicativo, el CNEB asume la lectura como una práctica situada, es decir, concebida a partir de la interacción con otros e insertada en un contexto social

¹⁵ El destacado es mío.

determinado (Minedu, 2017). En ese sentido, en su informe específico sobre el currículo peruano, LLECE declaró que “el área de Lenguaje —denominada Comunicación— tiene un enfoque comunicativo, que considera las prácticas sociales del lenguaje, y en la que se enfatizan los contextos sociales y culturales” (Unesco, 2020b, p. 7).

Surge, entonces, la pregunta: *¿acaso la literatura es incompatible con el enfoque comunicativo de la enseñanza y aprendizaje de la lectura?*¹⁶ En efecto, la ausencia de la competencia literaria en el currículo nacional vigente evidencia que esta puede estar siendo considerada por el documento oficial como un *complemento* de la competencia lectora, pero no como una competencia específica, tal como la describía el currículo vigente hasta el 2015. Muestra de ello es que el uso de textos literarios, a pesar de estar sugerido para desarrollar la competencia lectora, ya no es justificado directamente.

Al respecto y en una publicación más reciente del Minedu (2023c), se declara la necesidad de *retornar* a una educación que también incluya lo literario en sus propuestas:

La enseñanza de la literatura **necesita volver a tener un lugar central**¹⁷ en el área de Comunicación. Por la densidad simbólica y el valor estético de los textos literarios, el trabajo con ellos promueve múltiples capacidades en los estudiantes, difíciles de lograr con otro tipo de textos. (p. 81)

Así, se hace evidente cómo la literatura ha ido perdiendo presencia en la propuesta curricular nacional en medio de la tendencia progresiva hacia el enfoque comunicativo de la

¹⁶ Ximena Troncoso (2014) se hace la misma pregunta en su artículo «Literatura y competencia comunicativa: ¿Matrimonio malavenido?»: “¿es plausible enseñar literatura desarrollando a la vez competencias comunicativas?, ¿es compatible la literatura con un enfoque comunicativo?” (p. 1015). La discusión en torno a este artículo será presentada en el siguiente capítulo.

¹⁷ El destacado es mío.

enseñanza y aprendizaje de la lengua. En ese sentido, y dada la desaparición de la competencia literaria del diseño curricular, se puede inferir que las instituciones educativas podrían estar enfocando sus objetivos en formar lectores de textos funcionales.

Específicamente y en lo que concierne a esta tesis, se advierte que la poesía (o la lectura poética) no está particularmente mencionada en los currículos vigentes. En vista de que las instituciones educativas se deben acoger a los diseños curriculares oficiales, se deduce que la poesía puede estar perdiendo valor y poder en las aulas. La pregunta, entonces, resurge así: *¿acaso la poesía es incompatible con el enfoque comunicativo de la enseñanza y aprendizaje de la lectura?*

En otro sentido, cabe preguntarse si la tendencia por *separar* a la literatura (o poesía, en este caso) de la enseñanza y aprendizaje de la lectura es unidireccional, es decir, estrictamente curricular, o si, también, son los estudiantes los que están perdiendo interés en ella. Esta es una interrogante que no se podrá resolver con el desarrollo de esta investigación; sin embargo, dirige el foco de atención a los sujetos que experimentan el aprendizaje y enseñanza de la lectura: nuestros estudiantes.

En una institución educativa (IE) privada de Lima, a fines del año 2019 (pocos meses antes de declarada la pandemia), un total de 73 alumnos de quinto de secundaria de EBR escribieron e intercambiaron ideas sobre la lectura de poesía o textos poéticos (o *lectura poética*, como se denominará en esta investigación) a través de un foro virtual como cierre de una unidad didáctica en el área de Comunicación. Cabe subrayar que, hasta dicho año, el área de Comunicación (en la IE mencionada) mantenía las cinco competencias del currículo anterior (2005-2015); es decir, incluía la competencia literaria en las unidades didácticas y en su sistema de evaluación. En ese sentido, el grupo de estudiantes mencionado resulta significativo, pues

fueron formados bajo un esquema que consideraba las cinco competencias. Se puede desprender de esto que fueron formados bajo un enfoque más tradicional (*contenidista*, estructuralista) que comunicativo, lo que hace más interesante explorar sus voces.

Desde un diseño metodológico hermenéutico, esta investigación busca interpretar los discursos que escribieron un grupo de aquellos estudiantes, *ad portas* de su egreso de la educación secundaria, sobre la poesía en el foro virtual mencionado; específicamente, lo que estos discursos revelan respecto a sus valoraciones y creencias en torno a la lectura poética. Cabe añadir que, si bien la consigna que se les planteó a los estudiantes para motivar su discusión en el foro giró en torno a la poesía, estos llevaron sus discursos (textos) —como era de esperarse— más allá de lo solicitado. En efecto, escribieron sobre temas vinculados, unos más generales y otros más específicos, como su aproximación a la literatura, el plan lector, sus experiencias de aprendizaje en el área curricular de Comunicación, su percepción sobre los docentes del área, etc. Pese a que esta investigación busca indagar en torno a la lectura poética, se entiende que el resto de los temas que hayan podido surgir también están vinculados con ella. Por tanto, se revisará el conjunto de textos escritos por los estudiantes en consonancia con un diseño abierto a categorías emergentes. Estos detalles serán descritos en el capítulo metodológico más adelante.

1.2. Preguntas de investigación

1.2.1. Pregunta de investigación general

¿Qué revelan en torno a la lectura poética los discursos escritos por los estudiantes de quinto de secundaria de una IE particular de Lima en un foro virtual?

1.2.2. Preguntas de investigación específicas

¿Qué valoraciones sobre la lectura poética revelan los discursos escritos por los estudiantes de quinto de secundaria de una IE particular de Lima en un foro virtual?

¿Qué creencias sobre la lectura poética revelan los discursos escritos por los estudiantes de quinto de secundaria de una IE particular de Lima en un foro virtual?

1.3. Objetivos de investigación

1.3.1. Objetivo de investigación general

Interpretar los discursos en torno a la lectura poética escritos por los estudiantes de quinto de secundaria de una IE particular de Lima en un foro virtual

1.3.2. Objetivos de investigación específicos

Comprender las valoraciones sobre la lectura poética que revelan los discursos escritos por los estudiantes de quinto de secundaria de una IE particular de Lima en un foro virtual

Explorar las creencias en torno a la lectura poética que revelan los discursos escritos por los estudiantes de quinto de secundaria de una IE particular de Lima en un foro virtual

1.4. Justificación

Desde el aspecto teórico, el objeto de estudio que aborda el proyecto de tesis es relevante, ya que está en consonancia con la primera línea de investigación delimitada por la Facultad de Educación de la UPCH: didáctica y aprendizaje. Esta es una línea transversal que busca promover estudios en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje (Faedu, 2017a). Particularmente, en cuanto a la didáctica de la lectura, el aporte de la presente tesis es generar nuevo conocimiento que contribuya a la discusión sobre la enseñanza y aprendizaje de la lectura

poética, la cual, como se ha explicado anteriormente, viene perdiendo valor y poder en diseños curriculares y evaluaciones estandarizadas. En ese sentido, generar conocimiento desde la interpretación de los discursos (textos) de los estudiantes sobre sus valoraciones y creencias en torno a la lectura de poesía aporta una perspectiva que amerita darse a conocer.

De hecho, la mayoría de las investigaciones relacionadas con la lectura de poesía que se han encontrado durante la revisión bibliográfica se centran en la práctica docente. Así, buscan proporcionar herramientas sobre cómo aprovechar la poesía en el desarrollo de las secuencias didácticas, o sobre cómo plantear estrategias para reforzar ya sea la competencia literaria o lectora en los alumnos. Sin embargo, la perspectiva del estudiante no se destaca como foco de estudio. Por ello, al interpretar los textos escritos por los estudiantes, la investigación pretende suplir este vacío, ya que son ellos los que finalmente experimentan el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura poética. Cabe subrayar que Munita y Torres (2023) citan a Sigvardsson (2017) para confirmar que la educación poética es una de las líneas de investigación que menos estudios empíricos ha aportado a la didáctica de la lectura y literatura.

Este estudio cobra más relevancia aun, puesto que las y los estudiantes que escribieron en el mencionado foro virtual se encontraban, al momento de la actividad, culminando el quinto grado de secundaria. En ese sentido, los textos que ellos escribieron pueden ofrecer la perspectiva de un estudiante capaz de recapitular o valorar toda su trayectoria escolar. Cabe reiterar que no existen evaluaciones estandarizadas recientes que intenten sondear cómo egresan los estudiantes escolares peruanos o qué pasa con ellos después de su egreso; tampoco, se ha encontrado una línea de investigación que le dé la atención correspondiente.

En cuanto al aspecto metodológico, esta investigación pretende ser un antecedente para otros estudios cualitativos que buscan partir de una experiencia previa (en este caso, el foro

virtual) y valorarla como punto inicial de una investigación. Por su parte, el diseño hermenéutico elegido implica una interpretación cualitativa de los datos (discursos escritos) que apunta a la interpretación de textos, y parte de la comprensión del contexto y de los sujetos que los escriben. Esto es viable, ya que tomo en cuenta mi experiencia como docente del aula y encargada de programar las unidades didácticas del área para todo el grado. Además, la totalidad de interacciones escritas que se generaron en el foro han sido recogidas tal como fueron producidas por los estudiantes, lo que ofrece un acercamiento directo a la voz de ellas y ellos, y una interpretación minuciosa y profunda de los discursos que escribieron en el foro virtual. Así, futuras investigaciones podrán replicar o partir del diseño planteado para interpretar significados en otros contextos educativos o de otros fenómenos, sobre todo con datos que están escritos.

Esta investigación también busca ser un llamado de atención ante el inminente y progresivo distanciamiento que se está generando entre la competencia literaria y la competencia lectora; específicamente, entre la poesía y la competencia lectora. Como se ha hecho evidente, la presencia de la lectura poética se va diluyendo en los diseños curriculares del país y de la región. Cabe resaltar que este fenómeno trasciende la investigación educativa, puesto que los estudios sobre la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura no abordan a la lectura poética o lectura de textos poéticos como objeto de investigación, sino que —también escoltados por las tendencias educativas— se enfocan en otros objetos más “útiles” y funcionales. En este sentido, activar esta discusión es pertinente, sobre todo porque estará sustentada desde las voces de las y los estudiantes. Como bien ha señalado Martínez-González, la investigación educativa es “una acción cada vez más necesaria para identificar y diagnosticar

necesidades educativas, sociales, institucionales y personales, y para promover cambios eficaces en las prácticas educativas” (2007, p. 7).

Capítulo 2. Marco referencial y conceptual

Para interpretar los discursos escritos por los estudiantes sobre la lectura poética, ha sido necesario revisar y comprender la bibliografía especializada, tanto empírica como teórica, que precede a esta investigación. En esa línea, se ha considerado el trabajo de distintos expertos del campo de investigación de la didáctica de la lectura y escritura, con especial énfasis en competencia lectora, educación literaria y educación poética. Este capítulo se organiza en dos partes. La primera revisa los antecedentes internacionales y nacionales más relevantes para esta tesis, los cuales aportan datos empíricos útiles para contextualizar y enriquecer el análisis de los discursos de los estudiantes. La segunda parte presenta el marco conceptual, donde se definen y desarrollan categorías centrales del estudio, como competencia literaria, lectura poética y el discurso.

2.1. Antecedentes

2.1.1. Antecedentes internacionales

Para aproximarse al campo de investigación de la educación literaria, dos referentes importantes son Teresa Colomer y Felipe Munita. Este último, docente e investigador chileno, puede considerarse discípulo directo de Colomer, quien dirigió su tesis de doctorado titulada *El mediador escolar de lectura literaria. Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistemas de creencias y trayectorias personales de lectura* (Munita, 2014), y recibió distintos reconocimientos.

En su exhaustiva investigación doctoral, Munita (2014) se centró en la figura del mediador escolar de lectura literaria. Para ello, presentó conceptos como lectura literaria y sujeto lector didáctico, además de analizar las trayectorias y creencias de docentes sobre la literatura o la

educación literaria. Munita tuvo como objetivo indagar la relación de estas trayectorias y creencias docentes con sus prácticas didácticas. A través de un diseño cualitativo basado en el estudio colectivo de casos, que incluyó técnicas como el relato de vida, entrevistas, observación de aula y notas de campo, confirmó la influencia de las creencias y trayectorias de los docentes en su práctica como mediadores de lectura literaria, aunque también señaló que estas son condicionadas por el contexto institucional donde el docente se desempeña como mediador.

Si bien la investigación doctoral de Munita (2014) se enfocó en la figura del docente (mediador) y no en el estudiante, también abarcó importantes aristas de la educación literaria y sus implicancias en el alumnado. Su trabajo ofrece la perspectiva del docente, como mediador y sujeto lector didáctico, lo cual resulta clave para comprender los factores institucionales y formativos alrededor del fenómeno de distanciamiento de los jóvenes con la literatura. Además, una extensa revisión bibliográfica que aborda la mediación literaria, la sociología de la lectura, el pensamiento docente y las prácticas de enseñanza de la literatura.

En su marco referencial, se han podido encontrar menciones importantes a otros autores que han investigado el fenómeno desde el punto de vista del estudiante. Por ejemplo, Munita (2014) retomó el estudio de Baye et al. (2003), quienes han sostenido que el paso de primaria a secundaria es fundamental en la formación de sujetos lectores, o la investigación de Manresa (2013), que se enfocó en el lector adolescente. Al respecto, sobre la base de los estudios de Baudelot et al. (1999) y Manresa (2013), Munita (2014) destacó que tres o cuatro de cada 10 estudiantes se distancian o abandonan la lectura literaria en los últimos años de escolaridad. Así mismo, advirtió que a los adolescentes se les dificulta poder hablar sobre su práctica lectora o enfrentarse a textos que son diferentes a los que acostumbran a leer por el canon escolar. Por su

parte, Pitcher et al. (2007) y Latorre (2007) también fueron recuperados por Munita (2014) para introducir las categorías de autoimagen lectora y lectura literaria. Finalmente, otro aporte que recoge es el de Aliagas et al. (2009), quienes estudiaron el desinterés de los jóvenes por la lectura, e incidieron en la diferencia que estos establecen entre la lectura escolar y la lectura por elección personal. Los aportes mencionados contribuyen con la comprensión de las prácticas de lectura de los jóvenes y adolescentes, lo que da luces para los objetivos de esta tesis.

Posteriormente y en continuidad con su línea de investigación vinculada a la mediación lectora, Munita ha realizado investigaciones cuyo foco ha sido la enseñanza y aprendizaje de la lectura de poesía. Junto con Manuela Pardo, entrevistaron a tres docentes de trayectoria importante en España para indagar su visión respecto de la educación poética en secundaria (Pardo y Munita, 2021)¹⁸. Por un lado, los autores hicieron referencias a estudios más actualizados sobre educación poética (Ballester e Ibarra, 2016; Bombini y Lomas, 2016; Cavalli, 2015; Xerri, 2016; Zaldivar, 2017, todos citados en Pardo y Munita, 2021), quienes han coincidido en la escasa presencia de la lectura poética en el aula en tanto no se aprovecha como experiencia subjetiva y estética, sino como un contenido para reconocer figuras literarias, sílabas métricas y, en el mejor de los casos, para descubrir cuál es su (única y cerrada) interpretación. Asimismo, como parte de su marco referencial, presentan tres representaciones del alumnado adolescente que explican su aparente resistencia a interactuar con textos poéticos y condicionan su relación con la lectura poética: a) *la poesía no sirve para nada*, b) *la poesía es afeminada*, c) *la poesía es solo para entendidos*. Estas ideas parecen representar creencias

¹⁸ Munita ya había empezado a investigar las creencias docentes sobre la poesía: Munita, F. (2016). Creencias del profesorado y educación literaria: el caso de la poesía. *Pedagogía y Saberes*, (45), 69–79.

que podrían emerger en el análisis de los discursos escritos por los estudiantes en torno a la lectura poética

Para discutir los hallazgos de su investigación, Pardo y Munita (2021) organizan el discurso de los docentes participantes en dos: discurso teórico y discurso metodológico. Entre los primeros hallazgos, encontraron que los docentes apuestan por poner al lector como centro en la lectura de poesía, y que rechazan la lectura técnica y formal del texto poético. También, identificaron acuerdos respecto de las resistencias y prejuicios de los adolescentes sobre la poesía; por ejemplo, su asociación con los sentimientos y el amor, o su dificultad para leerla y comprenderla. Otro hallazgo importante es la reflexión de los docentes entrevistados sobre el tránsito de la primaria a secundaria, y cómo esto influye en la relación de los estudiantes con el género. Además, coincidieron en que la lectura poética podría contribuir con la experiencia personal del lector adolescente en una etapa en la que están construyendo su identidad y lugar en el mundo. Finalmente, también reconocieron que introducir el texto poético en el aula es necesario porque es distinto del texto narrativo y ofrece la oportunidad de “alfabetizar estéticamente”, un concepto que los autores recogen de Mathieu (2012, citado en Munita y Pardo, 2021). Desde el aspecto metodológico, los docentes entrevistados compartieron los criterios que emplean para seleccionar textos poéticos para sus estudiantes: señalan ofrecer poesía diversa que esté alineada a sus intereses y necesidades. Por último, también socializaron algunas experiencias de intervención didáctica que han aplicado con sus estudiantes, como la conversación polifónica, la escritura reflexiva y creativa, la declamación de poesía y actividades que “desescolarizan” el tratamiento de la poesía.

Munita profundizó en torno a la educación poética en coautoría con Camila Torres, quienes elaboran una propuesta renovada para la enseñanza de poesía (Munita y Torres, 2023). Si bien el artículo es de corte teórico, presentan un estado de la cuestión de la educación poética actualizado que contribuye con el marco conceptual de esta tesis. En el 2024, ambos publicaron su artículo «Manifestaciones de la *relación con la poesía* del alumnado adolescente: un estudio colectivo de casos» (Munita y Torres, 2024). Desde el título, se puede reconocer que parece ser el antecedente más cercano al objeto de estudio de esta investigación, tanto por su afinidad temática, metodológica y poblacional, además de ser muy reciente y, por lo tanto, actualizado. En ese sentido, haré especial énfasis en dicho estudio, pues su objeto de estudio y población son similares a los de mi investigación y, por lo tanto, sus hallazgos son relevantes.

Munita y Torres (2024) realizaron un estudio colectivo de casos que tuvo como objetivo relevar —en tanto “hacer de relieve algo” (RAE, 2025)— las manifestaciones de *la relación con la poesía* del alumnado adolescente de dos centros educativos de Valdivia, en Chile. Para ello, bajo un diseño cualitativo interpretativo, observaron tres secuencias didácticas a cargo de docentes y recogieron las intervenciones orales de los estudiantes enmarcadas en conversaciones literarias mediadas, así como las producciones resultantes (organizadas en tres: escritas, multimodales y producciones que avanzan a lo performativo). Cabe precisar que, según los investigadores, las docentes dirigieron sus secuencias didácticas con un enfoque de educación poética sensible a la experiencia estética y subjetiva de los estudiantes.

Al analizar los discursos, Munita y Torres (2024) identificaron diversas manifestaciones de la relación de los estudiantes adolescentes con la poesía. El hallazgo más relevante fue que,

para la construcción de sentido del poema leído, la escritura¹⁹ fue clave. En efecto, los autores encontraron que, *mediante* la escritura, los estudiantes se relacionaban con el poema desde la identificación de sus pensamientos y emociones a partir de lo leído; en otras palabras, con la escritura *terminaban* de leer o consolidaban lo leído. Las secuencias didácticas incluyeron la escritura reflexiva y la escritura creativa como estrategias de exploración e interpretación del texto poético, por tanto, de la experiencia poética. Aparte de la escritura, también hallaron que esto era posible con otros registros semióticos, como representaciones visuales, recursos multimodales, exploraciones performativas, etc. De esta manera, demostraron que los estudiantes también construyen significados mediante la *vivencia* del texto poético, cuando expresan su interpretación mediante creaciones de *podcasts*, ilustraciones con texto o recitales de poesía. Finalmente, Munita y Torres (2024) concluyeron que la participación de los docentes en esta experiencia hizo posible que los estudiantes pudieran construir sentidos, y relacionarse con la poesía desde su subjetividad y emociones. Con ello, resaltaron (*relevaron*) que un entorno formativo adecuado, blindado por una educación poética respetuosa de los intereses y necesidades de los adolescentes, es fundamental para promover una lectura poética que acoja las dimensiones emocional, estética y subjetiva del lector.

Otras investigaciones cercanas al objeto de estudio de esta tesis las ofrece Zaldívar (2014; 2017; 2020). En una primera aproximación, la autora investigó la influencia de la lectura poética en la consciencia emocional de los adolescentes. Para ello, diseñó una secuencia didáctica que implementó en un grupo de alumnos del segundo ciclo de ESO (Educación Secundaria

¹⁹ Ver Cavalli, D. (2011) La escritura reflexiva para acceder a y potenciar la experiencia de lectura de un poema. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 24-37.

Obligatoria, en España). Desde un diseño mixto, aplicó dos cuestionarios: uno para valorar las expectativas de los estudiantes sobre la propuesta didáctica diseñada y sus percepciones sobre las emociones, y otro para evaluar el impacto de la secuencia en el aspecto emocional. Los resultados indicaron que, efectivamente, la poesía potenció el desarrollo de la consciencia emocional en ese grupo de estudiantes. Si bien esta primera investigación de Zaldívar no se centra en los discursos de los estudiantes, sí da luces sobre cómo la experiencia poética puede activar dimensiones emocionales y reflexivas en la población adolescente, lo que contribuye con la interpretación de sus voces en el marco de una educación literaria.

Posteriormente y en la misma línea de su tesis de maestría, Zaldívar (2017) estudió las actitudes de los adolescentes en torno a la lectura poética y la educación emocional. Precisamente, analizó las actitudes de los participantes sobre la poesía y su didáctica. Para ello, desde una metodología etnográfica, utilizó un diseño cualitativo-interpretativo y aplicó un cuestionario mixto a 122 alumnos de dos institutos públicos de Madrid, España. A través de un procedimiento de generación de categorías emergentes, encontró que las actitudes positivas hacia la lectura poética estaban más presentes que las negativas, aunque estas últimas no dejaron de ser recurrentes. También concluyó que, en la práctica, la didáctica de la poesía enfatizaba los aspectos teóricos y memorísticos. Asimismo, los estudiantes destacaron una ausencia de intencionalidad didáctica por parte de su institución por aproximarlos a una educación emocional pertinente. Zaldívar concluyó que la didáctica de la poesía no debe deslindarse de la dimensión vivencial y emocional de los estudiantes. Con esta investigación, complementó los resultados de su primera aproximación a la lectura poética, lo que se acerca aún más a los objetivos de esta tesis. Desde el punto de vista metodológico, no solo su muestra fue mayor, sino que su enfoque fue cualitativo, lo cual proporciona una comprensión más profunda del

objeto de investigación. Así, Zaldívar (2017) ofrece un antecedente fundamental que revela las percepciones de los estudiantes sobre la lectura poética, con énfasis en la relación con sus emociones y experiencias personales.

En una publicación posterior, Zaldívar (2020) se centró en evaluar, mediante un estudio cuantitativo, el impacto de una propuesta pedagógica basada en la educación emocional. En el estudio, participaron 54 estudiantes de 2° de ESO, quienes respondieron un cuestionario antes y después de la implementación del proyecto. Zaldívar concluyó que el enfoque emocional al diseñar un proyecto sobre poesía contribuyó con la mejora de las actitudes de los estudiantes hacia ella. Así, Zaldívar (2014, 2017, 2020) viene validando la educación emocional en la práctica educativa, sobre todo en la didáctica de la poesía.

Las investigaciones de Felipe Munita (y coautores) y Raquel Zaldívar constituyen los principales antecedentes de la presente investigación. Si bien sus enfoques y metodologías son distintos, ambos coinciden en la necesidad de una educación poética reformulada en beneficio de la experiencia subjetiva de los estudiantes. Adicionalmente, se han encontrado antecedentes internacionales que documentan experiencias en aula o casos de estudio relevantes para la interpretación de los discursos de los estudiantes sobre la lectura poética.

Por ejemplo, Castro Caicedo (2018) aplicó un plan de lectura basado en formas poéticas (canciones, adivinanzas, etc.) para fortalecer los procesos de lectura crítica en un grupo de estudiantes de sexto grado de una escuela en Bucaramanga, Colombia. Desde una metodología de investigación-acción, concluyó que el texto poético, orientado desde el diálogo en clase, fortalece la lectura crítica en tanto favorece una actitud reflexiva en los estudiantes. Cabe recalcar que los participantes habían presentado niveles bajos en las pruebas estandarizadas de Colombia (*Saber 5° del 2016*) y manifestaban dificultades en su rendimiento académico. A su

vez, propone como recurso principal el texto poético, objeto de estudio que, como plantea Castro-Caicedo, cuenta solo con unas escasas investigaciones tanto a nivel internacional como nacional (Colombia).

Por otro lado, la investigación de Álvarez de Sotomayor (2019) abordó la lectura literaria fuera del aula y presentó una práctica innovadora capaz de compensar los vacíos formativos de lo que ella llama “la educación de la sensibilidad”, específicamente en alumnos de secundaria. Con ese objetivo, la investigadora implementó una propuesta didáctica con un grupo de estudiantes para que intervinieran en el espacio cotidiano de su institución educativa con textos poéticos. La experiencia descrita favoreció el interés por la poesía como lectura en su espacio cotidiano y un entendimiento más cercano a ella como medio para expresar sus emociones. Si bien este estudio no se centró en el aprendizaje y enseñanza de la lectura poética, sino en la intervención de la poesía en otros espacios además del aula, los resultados dan luces sobre cómo los adolescentes se relacionan positivamente con los textos poéticos fuera del aula.

Finalmente, aunque fuera de nuestro contexto hispanohablante, el informe *Poetry 2023*, del National Literacy Trust (Reino Unido) ha ofrecido datos cuantitativos que aportan a la comprensión de las prácticas de lectura poética de los estudiantes. Mediante una encuesta a más de 64 000 alumnos de primaria y secundaria del Reino Unido, se encontró que casi la mitad de la población encuestada declaró disfrutar la poesía, sobre todo cuando aborda temas personales o preocupaciones sociales (National Literacy Truste, 2023). Respecto a la experiencia subjetiva, los resultados demostraron que los adolescentes se relacionan más con la poesía que interpela sus emociones, identidad o vivencias. Pese a que se trata de una fuente metodológica y hasta culturalmente distinta, este estudio evidencia la vigencia y relevancia del estudio de las prácticas

de lectura de poesía a nivel mundial, y confirma el creciente interés por seguir consolidando esta línea de investigación.

En suma, los antecedentes internacionales revisados hacen posible comprender que la educación poética (y la lectura poética) vienen siendo replanteadas en el contexto escolar durante los últimos años dada la necesidad de distanciarse de métodos tradicionales y sesgados que dificultan una aproximación significativa de los estudiantes al texto poético. Si bien algunos antecedentes han hecho énfasis en la práctica docente, o en el diseño o implementación de propuestas didácticas, estos también resultan valiosos para explorar las creencias que revelan los discursos de los estudiantes sobre la lectura poética. Por su parte, aunque *in crescendo*, siguen siendo escasos los estudios realizados desde las voces de los estudiantes que exploren la relación poesía y escuela. En ese sentido, esta tesis busca aportar a esta línea de investigación emergente desde un diseño cualitativo hermenéutico de los discursos escritos sobre lectura de poesía y literatura en general.

2.1.2. Antecedentes nacionales

A diferencia del contexto internacional, los antecedentes nacionales son escasos; de hecho, no se ha encontrado ninguna investigación centrada en la lectura poética desde la perspectiva de los estudiantes en Perú, ni desde la perspectiva del docente peruano. No obstante, se han documentado algunas iniciativas y estudios que proponen o propician una discusión en torno a la valoración de la poesía (o de las humanidades) en el contexto educativo peruano.

En Perú, uno de los esfuerzos direccionados hacia la revaloración de la poesía en contextos educativos es el del Laboratorio de Vanguardia Pedagógica Peruana (Lava Perú), iniciativa creada en el 2010 para llevar la poesía a las aulas a través de la concepción del docente como un “poeta”. En la publicación del colectivo Lava, *Erocrítica II. Pedagogías poéticas*, Sommer

(2020) enfatizó la ausencia de proyectos que articulen las humanidades y la educación, y sobre todo incidió en la poca presencia de la experiencia poética en contextos educativos. La propuesta pedagógica de Lava Perú está apoyada en la premisa de que el lenguaje poético es capaz de interconectar distintos saberes y emociones: “Leer buena poesía, interpretarla, lleva a reconocer que todas las esferas de la realidad se encuentran en relación las unas con las otras” (Sommer, 2020, p. 28). Si bien la iniciativa de Lava Perú no proporciona una investigación académica en sí, sino una propuesta pedagógica humanista y artística, sí manifiesta una clara preocupación y necesidad de involucrar a la poesía en las aulas peruanas de manera coherente para desarrollar la competencia lectora, y otras habilidades sociales y emocionales en los estudiantes peruanos.

En cuanto a este “divorcio” entre humanidades y educación (funcional), la tesis de maestría de Loli Chau (2018) abordó la tendencia de la educación superior por satisfacer las demandas del mercado laboral que priorizan la formación técnica y profesional sobre el desarrollo humano de sus estudiantes. El objetivo de la investigación fue determinar la posibilidad de que ambas formaciones, tanto humanista como profesional, coexistan en lo que él llamó una *formación universitaria convergente*. Para ello, abocó su estudio en una facultad de Comunicación de una universidad privada de Lima y entrevistó a sus docentes, estudiantes y empleadores. Concluyó que la formación en humanidades sí puede convivir con la formación profesional y que, de hecho, esta convergencia es fundamental para contribuir con profesionales de calidad a la sociedad peruana. A pesar de que la investigación de Loli Chau estuvo enmarcada en la educación superior, justifica la atención y necesidad de revalorar las humanidades, y, por tanto, la literatura, en los contextos educativos actuales. En otros términos, la formación convergente propuesta por el investigador fortalece la idea de que no debe haber un divorcio

entre humanidades y formación profesional, entre el arte y lo funcional, entre la lectura poética y la competencia lectora. Por ello, además de su valor como antecedente peruano y de la misma casa de estudios, se toma esta perspectiva general para abordar y justificar la lectura poética como objeto de estudio.

Una investigación que coincide con lo que Loli Chau (2018) planteó sobre la tendencia de la formación profesional hacia un distanciamiento de las artes y humanidades es la de Galia Pacchioni (2020), también de la misma casa de estudios. En su tesis de maestría, y desde una metodología de investigación-acción, ella diseñó y propuso estrategias para la formación profesional desde un enfoque visual. Particularmente, buscó la mejora de las competencias ciudadanas en un grupo de estudiantes de las carreras de Diseño Gráfico, Publicidad y Animación en un instituto de educación superior técnica de Lima. Similares a las conclusiones de Loli Chau (2018), aunque en contexto de educación superior técnica, Pacchioni (2020) declaró que sí es posible formar profesionales competentes y —a la vez— comprometidos con los problemas sociales de su entorno. Esta investigación es relevante, porque sostiene la formación *convergente* mencionada, que busca que las humanidades y, en particular, las artes (donde se encuentra la literatura), no se deslinden de la formación profesional, sino que, más bien, contribuyan con ella.

Ambas tesis, tanto la de Loli Chau (2018) como la de Pacchioni (2020), son parte de un programa de especialización en Docencia e Investigación en Educación Superior de la Universidad Peruana Cayetano Heredia; sin embargo, es notorio que, en EBR, también se debería tratar este divorcio entre el desarrollo humano y lo que supuestamente *funciona* para formar futuros profesionales. Esta es una motivación más para comprender la lectura poética y

la pertinencia de su presencia en un modelo educativo que prioriza el desarrollo de la lectura desde un enfoque comunicativo de la enseñanza y aprendizaje de la lengua.

En síntesis, los antecedentes nacionales aquí presentados, aunque pueden parecer alejados del objeto de estudio de esta tesis, demuestran un interés incipiente por incorporar la experiencia estética, emocional y formativa de las humanidades en la educación peruana. En ese sentido, constituyen un marco relevante (y quizá, un primer paso) para *revivir* a la poesía en las aulas de nuestro país como experiencia subjetiva y transformadora.

2.2. Revisión de teorías y conceptos centrales

2.2.1 Competencia comunicativa y enfoque comunicativo

Como se mencionó en el primer capítulo, en las últimas décadas, el enfoque comunicativo de la enseñanza y aprendizaje de la lengua ha sido adoptado por la mayoría de diseños curriculares de los países de la región, incluido Perú (Unesco, 2020a). Sus inicios se remontan —aunque no exclusivamente²⁰— al campo de la enseñanza de segundas lenguas (ESL), donde surgió la necesidad de transitar desde los modelos gramaticales y estructuralistas hacia uno que priorizara el uso del lenguaje en situaciones reales de la comunicación (Canale y Swain, 1980; Lomas, 1999, 2013; Cassany, 1999; Troncoso, 2014).

En 1972, Dell Hymes definió la competencia comunicativa como un conjunto de habilidades y conocimientos que hacen posible que los hablantes de una comunidad lingüística se entiendan en las diversas situaciones de comunicación. Siguiendo esta concepción, Canale y

²⁰ Según Cassany (1999), aunque reconoce su importante influencia en la expansión del enfoque, “constituiría un error serio y reduccionista circunscribir exclusivamente el nacimiento del paradigma comunicativo a la enseñanza de L2” (p. 2), pues también identifica enfoques comunicativos en otras propuestas didácticas, como en la inmersión lingüística, el trabajo por proyectos o por tareas, el aprendizaje de lenguas en comunidad, el aprendizaje cooperativo, las técnicas Freinet, etc.

Swain (1980, citados en Canale, 1983), en el marco de la ESL, la definieron como los sistemas subyacentes de conocimiento (*saberes* como vocabulario, gramática, contenidos) y habilidad (*cómo* usar estos saberes en situaciones de la realidad) requeridos para la comunicación real. Estos autores coinciden en dos componentes de la competencia comunicativa: conocimiento (*saber algo*) y habilidades (*usar algo*). Así, se destaca el carácter situado de la comunicación y, por tanto, su dimensión social. Canale (1983) propuso que:

un enfoque comunicativo es, por tanto, un enfoque integrador en el que el objetivo principal es preparar y animar a los aprendientes a explotar de una forma óptima su limitada²¹ competencia comunicativa de la segunda lengua con el fin de participar en situaciones reales de la comunicación. (p. 13)

En la misma línea, recuperó las cinco directrices —citando su artículo con Swain de 1980— de un enfoque comunicativo *idealmente aplicado*. A continuación, se presentan las tres directrices²² aplicables a la enseñanza de lengua materna y no solo a segundas lenguas: 1) la competencia comunicativa está integrada por cuatro competencias: gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica; 2) el enfoque comunicativo debe responder a las necesidades e intereses de los aprendientes; 3) el estudiante debe aprender mediante interacciones significativas y realistas (Canale, 1983, p. 14). Con estas directrices, se empezó a concebir un enfoque comunicativo que subrayaba la integración de distintos *conocimientos + habilidades*, la

²¹ Llama la atención el calificativo de “limitada” para competencia comunicativa, pero, con ello, Canale (1983) se refirió a la etapa inicial del aprendizaje de la segunda lengua.

²² Las otras dos directrices, relacionadas solo a la ESL son 4) el enfoque comunicativo debe considerar las habilidades del aprendiente en su L1, sobre todo en etapas iniciales del aprendizaje de la L2; 5) un programa de segunda lengua debe seguir también un enfoque a través del currículo que promueva la integración natural de la L2 y sus componentes culturales (Canale, 1983).

importancia de partir de una situación significativa para los estudiantes, y el valor de la interacción y aplicación *real* para consolidar los aprendizajes.

Dicho esto, en el contexto hispanoamericano, Lomas (1999, 2013) mantuvo una postura similar. En efecto, sostuvo que posicionarse desde un enfoque comunicativo como docente implica enseñar a *hacer cosas con las palabras*:

(...) los enfoques comunicativos de la enseñanza de las lenguas han insistido en la idea de que el objetivo esencial de la educación lingüística es el aprendizaje escolar de competencias comunicativas (el aprendizaje de un *saber hacer cosas con palabras*) y no solo la adquisición —casi siempre efímera— de conocimientos académicos sobre la gramática de una lengua (el aprendizaje de un *saber cosas sobre las palabras*). (2013, p. 11).

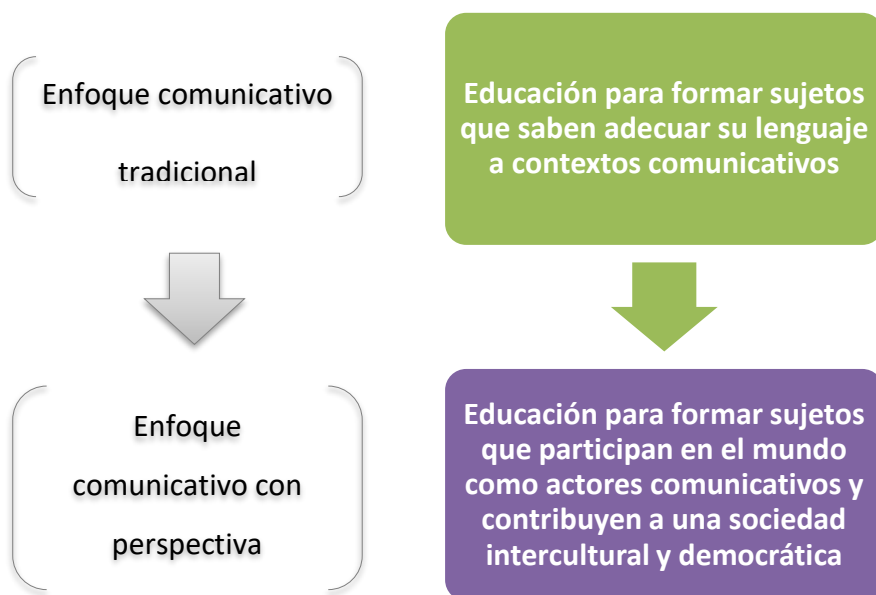
Por su parte, como ya se ha reiterado, el currículo peruano vigente (Minedu, 2016) plantea un enfoque comunicativo en tanto promueve el desarrollo de tres competencias comunicativas (lectura, escritura y oralidad), y prioriza el aprendizaje situado, es decir, que parte de una situación significativa y que tiene un propósito comunicativo. Así, la comunicación se entiende como una práctica social que se funda en interacciones sociales e interacciones con el texto (sea escrito, oral o multimodal). No obstante, en los últimos años, el Minedu ha hecho especial énfasis en la perspectiva sociocultural del enfoque comunicativo. En su reciente publicación, *Fascículo general para el desarrollo de las competencias comunicativas* (Minedu, 2023c), lo especifican:

(...) un enfoque comunicativo desde las prácticas sociales del lenguaje busca formar sujetos que no solo saben adecuar su lenguaje a contextos comunicativos sino, sobre todo, que participan en el mundo como actores comunicativos para contribuir a una sociedad intercultural y democrática (Minedu, 2023c, p. 4)

En este sentido, el enfoque comunicativo con perspectiva sociocultural incluye una dimensión que contempla la actuación del estudiante en su comunidad como agente social. Cuando el enfoque se aborda *desde las prácticas sociales*, se asume como práctica a toda “acción impregnada de creencias y valoraciones compartidas socialmente, que trascienden la acción desarrollada en una situación particular” (Minedu, 2023c, p. 32). Esta perspectiva trasciende a la concepción instrumental del lenguaje y asume que este tiene el poder de impactar en la vida de las personas: sus relaciones, identidades, así como sus sentidos individuales y compartidos sobre la realidad. Declara el *Fascículo general* (citando a Lomas, 2014; Unamuno, 2003; Lagares, 2019) que “un enfoque comunicativo que aborda las prácticas sociales del lenguaje se alinea con una educación lingüística y no se reduce a enseñar competencias comunicativas” (p. 10). Así también, busca acoger aspectos del lenguaje como la diversidad lingüística, el pensamiento crítico, las relaciones de poder, la identidad, etc. La siguiente Figura 2 es una adaptación de un esquema que presenta el *Fascículo general* para ilustrar el paso de un enfoque comunicativo tradicional a uno con perspectiva sociocultural.

Figura 2

Del enfoque comunicativo tradicional a uno con perspectiva sociocultural



Nota. Adaptado de Minedu (2023c, p. 12)

Además de las sutilezas que presenta el *Fascículo general* respecto del enfoque comunicativo y cómo aplicarlo respetando un enfoque intercultural y de derechos, cabe subrayar la crítica que presenta hacia el progresivo olvido de la literatura en el marco de esta propuesta de enseñanza. De hecho, se retoma a Cassany (1999), quien en su artículo «Enfoques comunicativos: elogio y crítica», también advirtió cómo se vienen relegando las dimensiones más artísticas y expresivas del lenguaje (donde cabe la literatura, por supuesto) sobre otros usos más prácticos y funcionales.

En efecto, en la transición hacia un enfoque comunicativo, se han generado dudas respecto a cómo abordar la enseñanza de la literatura en un modelo que se distancia de los contenidos y de concebir al lenguaje como objeto. En su artículo «Literatura y competencia comunicativa: ¿Matrimonio mal avenido?», Ximena Troncoso (2014) discutió la viabilidad de la enseñanza de

la literatura enmarcada en una enseñanza de competencias comunicativas: “Si bien la literatura está presente, el asunto problemático es de qué manera lo está” (p. 1017). Desde el punto de vista de la autora, la tendencia curricular busca un *saber relacionarse* con la literatura para poder desarrollar otras competencias comunicativas, como la lectura y la escritura. No obstante, esta forma de enseñar literatura termina supeditándose a la enseñanza de competencias macro (como la lectura) y se pierde la especificidad de lo literario. Troncoso (2014) citó a Colomer (2010) y a Munita (2010), quienes coinciden con ella en que la literatura se concibe “en función de algo, (...) no es más que un medio, un pasaje a otra cosa que es la que interesa” (p. 1017).

Asimismo, señaló que existen dos posturas respecto a la pertinencia de la literatura en el enfoque comunicativo. Una postura es cerrada y sugiere que la literatura no es útil para desarrollar competencia comunicativa, sino otras *habilidades*: “la literatura entendida como arte por sobre la literatura como manifestación del uso lingüístico” (Troncoso, 2014, p. 1018). Sin embargo, también está la otra postura de que la literatura es la máxima expresión del lenguaje; por lo tanto, la mejor manera de dominar el uso de la lengua sería a través de los textos literarios. Al respecto, la autora señaló que “la relación de la literatura con la competencia comunicativa depende de lo que queramos que los estudiantes aprendan” (Troncoso, 2014, p. 1018). Por ejemplo, para ella, si el objetivo es que los estudiantes aprendan a interactuar con documentos como una solicitud o un texto instructivo, incluir la literatura en el proceso de enseñanza sería un desafío (aunque no imposible); sin embargo, para formar lectores críticos, el contacto con la literatura es incuestionable, ya que enfrenta al lector con las manifestaciones artísticas y libres del lenguaje, y con su capacidad creadora.

Considerando lo expuesto sobre enfoque comunicativo y su *matrimonio mal avenido* con la enseñanza de la literatura, es común la creencia de que el texto literario (como la poesía) no es útil para la aplicación del enfoque comunicativo, debido a que no tiene una funcionalidad concreta o clara en la vida cotidiana. No obstante, en esta tesis, se asume que la literatura no se contrapone necesariamente al enfoque comunicativo, sino que puede ser incluida en tanto competencia (*y experiencia*). Como sostiene Troncoso (2014), la literatura “no es ajena a la competencia comunicativa”, y su inclusión en la enseñanza puede constituir una “instancia privilegiada para formar lectores más atentos, críticos y creativos” (p. 1025). En este sentido, la poesía no representaría una incompatibilidad con el enfoque comunicativo, sino una oportunidad para expandir las posibilidades creativas que el lenguaje ofrece, y experimentar su especificidad estética y subjetiva.

2.2.2. Competencia lectora

Daniel Cassany inició la presentación de su libro *Tras las líneas* con una frase de Emilia Ferreiro que sugiere atinadamente que definir la lectura (y escritura) no es tarea fácil: “Leer y escribir son construcciones sociales. Cada época y cada circunstancia histórica dan nuevos sentidos a esos verbos” (Ferreiro, 2001, citada en Cassany, 2006, p. 9). Por su parte, Virginia Zavala (2002) también había recalcado el carácter histórico y cultural de la lectura y escritura, o de lo que ella llamó *prácticas letradas*.

En efecto, la forma de concebir la lectura y escritura ha ido cambiando a través del tiempo, junto con la sociedad. En ese sentido, para definir competencia lectora, se debe reconocer, primero, que la concepción de la lectura como una competencia es relativamente reciente. Como confirmó Isabel Solé (2012), la definición de competencia lectora es compleja y

multidimensional. Por ello, en las siguientes líneas, no será simplificada, sino, más bien, desmenuzada.

Como se ha venido señalando, el enfoque por competencias de la enseñanza y aprendizaje de la lectura es el predominante en los diseños curriculares y dirige la tendencia de las últimas evaluaciones estandarizadas. PISA 2018 se enfocó en evaluar la competencia lectora, así como lo había hecho también en los años 2000 y 2009. El marco referencial de aquella edición de PISA presentó la siguiente definición: “(La competencia lectora) es la comprensión, el uso, la evaluación, la reflexión y el compromiso con los textos con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal, y participar en la sociedad”²³ (OECD, 2018). Según esta concepción, la competencia lectora permite apropiarse de la lectura como un medio para potenciar el desarrollo personal y constituirse como agentes sociales. Así, la definición de competencia lectora trasciende lo que tradicionalmente se ha considerado como *lectura*, puesto que coloca al sujeto lector como un miembro que —leyendo (y escribiendo)— podrá participar en su sociedad. A continuación, en la Figura 3, se ilustra cómo los marcos referenciales de PISA han ido actualizando la definición de competencia lectora a través de los años.

²³ Traducción de “Reading literacy is understanding, using, evaluating, reflecting on and engaging with texts in order to achieve one’s goals, to develop one’s knowledge and potential and to participate in society”, tomada de Minedu (2018).

Figura 3

Definición PISA de competencia lectora años 2000-2022



Nota. Adaptado de OECD (2018; 2023b)

Se observa que, en las tres instancias, la conceptualización de competencia lectora guarda en común las atribuciones de carácter personal y social. Sin embargo, la palabra “compromiso”, agregada en el 2009 y sostenida a través de los años, da un giro interesante a la definición. Así, la competencia lectora no implica solo una actitud reflexiva por parte del lector *competente*, sino que este reconoce el *valor* de la lectura y, por ello, se compromete con sus objetivos: “El compromiso, en este contexto, implica la motivación para leer y comprende un grupo de características afectivas y conductuales” (Minedu, 2018, p. 17). Asimismo, el último marco referencial de PISA anotó un cambio más: se elimina el calificativo de “escrito” a textos. Con esto, se declaran objetos de lectura no solo a los diagramas, mapas, tablas, gráficos, tiras cómicas, etc., que incluyen grafías, sino también a los textos dinámicos, cuya ruta de lectura es

distinta de la de los textos estáticos (OECD, 2018). Este último aspecto admite la influencia de las nuevas tecnologías y de la informática en los textos que viene enfrentando todo lector.

Más allá de las poderosas actualizaciones que se han ido presentando sobre la definición, como ya se mencionó, la concepción de la lectura como una competencia es relativamente reciente. De hecho, en el 2004, Solé desarrolló ideas en torno a la enseñanza y aprendizaje de la lectura, pero no le dio la categoría de *competencia*; sin embargo, en un artículo que publicó en el año 2012, citó su trabajo anterior (2004) refiriéndose a la lectura como *competencia lectora*. En otros términos, si bien no había declarado a la lectura como una competencia en el 2004, sí la había concebido como tal:

La competencia lectora se asienta sobre tres ejes: aprender a leer; leer para aprender, en cualquier ámbito académico o cotidiano, a lo largo de toda nuestra vida; y aprender a disfrutar de la lectura haciendo de ella esa acompañante discreta y agradable, divertida e interesante que jamás nos abandona. (Solé, 2004, citada en Solé, 2012, p. 50)

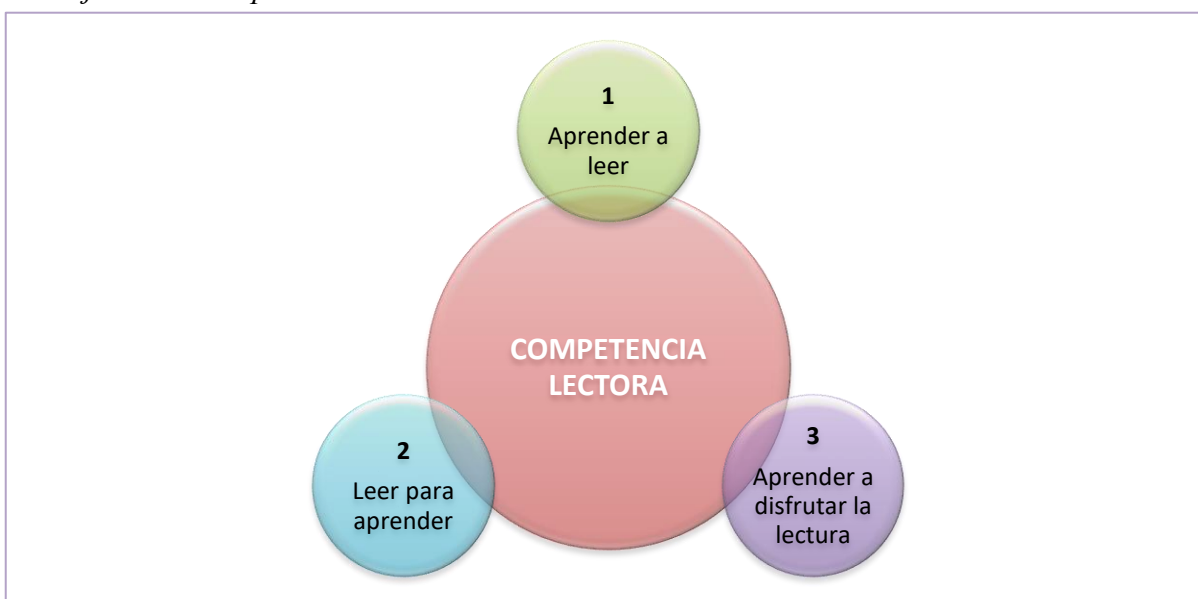
De esta cita, resalta, por un lado, la estrecha relación entre aprendizaje y lectura, común a los tres ejes propuestos por la investigadora. El primero, *aprender a leer*, abarca no solo los procesos iniciales de adquisición de la lectura, sino también ese *reaprender* a leer constante en el que está involucrado el lector a lo largo de su vida. El segundo eje, *leer para aprender*, está fundado en la relación entre la lectura como medio para lograr otros aprendizajes. Por último, llama la atención el tercer eje, puesto que vincula a la lectura con una dimensión afectiva del ser humano, del *ser lector*. Si bien parecen estar ordenados cronológicamente de acuerdo con las etapas de enseñanza y aprendizaje de la lectura, Solé recalcó que “en todas las etapas

educativas, y en todas las áreas y disciplinas, la lectura tiene un lugar; en todas (...) cabe aprender a leer, leer para aprender y disfrutar de la lectura” (2004, s/n).

Ejes de la competencia lectora. A continuación, se profundizará en torno a la competencia lectora a partir de la discusión de los tres ejes propuestos por Isabel Solé. La Figura 4 ilustra los tres ejes que se explicarán en los siguientes apartados.

Figura 4

Tres ejes de la competencia lectora



Nota. Adaptado de Solé (2004; 2012)

(1) *Aprender a leer*. Solé menciona que “aprender es un proceso que requiere implicación personal, procesamiento profundo de información y capacidad de autorregulación” (2012, p. 52). Con ello, buscó apartarse de las nociones tradicionales de aprendizaje, las cuales se limitan a la capacidad de reproducir el conocimiento de otros. Para Solé, reconocer y comprender contenidos no es suficiente para declarar que algo se ha *aprendido*. *Aprender a leer* no solo implica la comprensión del significado de las palabras de un texto, sino también que el lector sea capaz de atribuir un nuevo significado a lo que el texto transmite, más allá de lo que este

contiene. Se trata, entonces, de un “qué se hace con el texto” y no solo de “qué dice el texto”. Ser competente en lectura implica leer para crear nuevas ideas, y esto solo es posible si el lector asocia lo que lee con sus experiencias o conocimientos previos. La lectura es de dos tipos para Solé: reproductiva y crítica. La primera es superficial, puesto que se restringe a la comprensión de las ideas para resumirlas, recapitularlas o parafrasearlas. En cambio, la lectura crítica es profunda; a través de ella, el lector permite que el texto lo interpele, y, a la vez, puede reflexionar en torno a las ideas comprendidas y cuestionarlas.

Ahora bien, la fundamentación de Solé conduce a reconocer que la competencia lectora no es absoluta ni inmutable. Evidentemente, el aprendizaje de la lectura es gradual y también depende de las características del texto que se está leyendo, las cuales también se *aprenden a leer*: tipo de texto, funcionalidad, contenido, estructura, etc. En este sentido, el aprendizaje de la lectura va mutando a lo largo de la vida, pues depende también de las características del lector y de las experiencias que este ha vivido (con y sin la lectura). Asimismo, Cassany (2006) explicó que leer también implica “darse cuenta del significado que cada comunidad otorga a una palabra” (p. 10); con ello, destaca el valor social de la competencia lectora y su concepción como una práctica sociocultural.

(2) *Leer para aprender*. Cuando se relaciona al aprendizaje con la lectura, se está aludiendo a la capacidad del individuo para utilizar la lectura como instrumento de acceso al conocimiento de otros. Desde esta perspectiva, la lectura es un medio para aprender, lo que justifica que sea una competencia transversal al resto de áreas curriculares²⁴. Para Solé (2004),

²⁴ Sobre la competencia lectora como eje transversal y los propósitos de lectura de Isabel Solé, hablé, junto con Fernando Llanos, en el webinar *La competencia lectora en las áreas curriculares del CNEB* (Minedu, 2023e),

esta concepción de la lectura es “restrictiva”, pues se limita a la reproducción del conocimiento ajeno, y no contempla la capacidad para contrastar con el conocimiento propio y construir nuevos significados:

El lector interpreta y aprende gracias al texto y a su actitud y conocimiento, que en este proceso sufre transformaciones: la lectura ha contribuido a problematizarlo, y en el mejor de los casos, a diferenciarlo e incrementarlo. En ese sentido, constituye un medio no solo para acceder al conocimiento de otros, sino también para transformar, reorganizando y elaborando el propio conocimiento.

Queda claro, entonces, el carácter *instrumental* de la competencia lectora en tanto es útil como medio de aprendizaje. De hecho, Solé (2004) se pregunta por la *rentabilidad* del aprendizaje y enseñanza de la lectura y escritura. No sin antes reconocer que su respuesta puede ser “parcial y tendenciosa”, ella sugiere que aprender a leer es rentable en tanto contribuye con la inclusión social, genera disfrute y hace posible el aprendizaje.

(3) *Leer para disfrutar*. El tercer eje de Solé se enfoca en la dimensión afectiva de la competencia lectora: “aprender a disfrutar de la lectura haciendo de ella esa acompañante discreta y agradable, divertida e interesante que jamás nos abandona” (Solé, 2004, citada en Solé, 2012, p. 50). En el año 1995, Isabel Solé publicó un artículo titulado «El placer de leer». Ella inició el texto con lo que hoy ya es considerado anécdota:

transmitido en las plataformas de PerúEduca (Minedu) en el marco del Programa Nacional de Formación Docente 2023. Disponible en <https://www.facebook.com/groups/646636515382642/posts/6886782028034695/>

Hace algún tiempo, en una entrevista concedida a un periódico español, Asimov afirmaba que el libro es el medio audiovisual más sofisticado que existe, puesto que se acciona y se pone en funcionamiento con la simple voluntad de su usuario. (s.p.)

¿Habrán imaginado Isaac Asimov o Isabel Solé que, para el año 2025, estaríamos conviviendo con dispositivos electrónicos e Inteligencia Artificial que funcionan incluso fuera de la voluntad de sus usuarios? Más allá de la influencia de la tecnología en el lector moderno y los cambios que las nuevas formas de leer están generando en la concepción de competencia lectora, aquí toca discutir lo que Solé también trae a discusión: esa *simple voluntad* de leer que menciona Asimov.

A lo largo de estas líneas, se ha evidenciado el importante rol de las evaluaciones estandarizadas; estas no solo permiten hacer diagnósticos sobre distintas poblaciones de lectores, sino que también influyen en los diseños curriculares de distintos países. Sin embargo, las evaluaciones estandarizadas no miden si los estudiantes *disfrutan* la lectura. Para Solé (2004, 2012), el disfrute de la lectura es un eje importante sobre el que se asienta la competencia lectora, pues contempla la dimensión emocional de su enseñanza y aprendizaje. En su artículo de 1995, Solé se apoyó en las palabras de Asimov para recordar que la lectura (todavía no la llamaba competencia lectora) también contempla una dimensión personal, pues de ella surge el interés, voluntad o *deseo* para leer:

(...) no cabe duda de que un reto que a la institución [a la escuela] se le plantea es el de generar en sus alumnos esa voluntad de “accionar el libro” de que hablaba Asimov, el de hacer que leer responda a un deseo, más que a una obligación, el de enseñar que la lectura tiene una dimensión personal, lúdica y placentera que, una vez conocida, acompaña a las

personas a lo largo de toda su vida, sin dejar nunca de alimentarse y de gratificar a quien la ejerce. (Solé, 1995, s/n)

El “accionar el libro” que menciona Asimov puede asemejarse a una suerte de *activación* del texto; en otras palabras, el texto existe en tanto alguien lo lee. Valga la obviedad, un texto no es leído (*competentemente*) si no hay voluntad para hacerlo. Para Solé (1995), la motivación por la lectura es intrínseca y, además, es necesaria para *aprender a leer*; por ello, se debe fomentar la lectura en todas las etapas escolares: “[los alumnos] deben darse cuenta de que aprender a leer es interesante y divertido, que les permite ser más autónomos”. Cabe resaltar que no se espera que los alumnos se *den cuenta* solos de esto, de ahí que el rol del docente y familia también sea fundamental para motivar la lectura en los estudiantes.

Así como la motivación impulsa la lectura y, con ello, se fortalece la competencia lectora, la percepción que tiene cada uno de su competencia también influye en cómo este *sigue aprendiendo a leer*: “Nadie —si puede— se involucra en un proceso que le devuelve una imagen poco gratificante de sí mismo” (Solé, 2004, s/n). Aquí cabe preguntarse si el autoconcepto proviene de uno mismo, o si, más bien, este se forma a partir de la percepción de los otros. En este sentido, si un docente no motiva a su alumno con mensajes positivos, este no va a pensar que es competente (ni que puede serlo). Se reitera, entonces, la importancia de la dimensión personal de la competencia lectora. Según Solé (1995), además de lúdica, la enseñanza de la lectura también debe incluir su dimensión personal; por ello, es crucial crear el hábito de lectura solitaria, independiente, “para el leer por leer, leer para uno mismo, sin otra finalidad que la de sentir el placer de leer”. *¿Será así, cuando uno está solo, cuando no está siendo observado o cuando no está expuesto a la percepción de otro, como uno descubre el placer de leer (poesía)?*

Para Solé (1995; 2004; 2012), la dimensión emocional y personal de la competencia lectora son tan importantes como la instrumental (leer para aprender) y cognitiva (aprender a leer). Por ello, deben también considerarse en el ejercicio de comprender la definición de competencia lectora, así como en la concepción de sus procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por su parte, y ya con una perspectiva sociocultural del enfoque comunicativo, el currículo nacional presenta a la competencia lectora como *Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna*, la cual implica tres desempeños: obtiene información del texto escrito; infiere e interpreta información del texto; y reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto (Minedu, 2016). En el reciente fascículo enfocado en el desarrollo de la competencia lectora, se señala:

(...) esta perspectiva presta atención, además, a las condiciones contextuales, culturales e ideológicas del lenguaje. Es decir, leemos para lograr objetivos comunicativos, pero también debemos reconocer que las formas de leer están jerarquizadas, inscritas en relaciones de poder, asociadas a determinadas actividades sociales que, en la sociedad, se han construido como más o menos prestigiosas. (Minedu, 2023b, p. 7)

En tanto el enfoque comunicativo deja de ver a la lengua como objeto, desde esta perspectiva sociocultural, la lectura no se restringe a lo que dice el texto (o su autor), sino que busca la formación de lectores capaces de involucrarse en situaciones comunicativas mediante ella: “Leer en la escuela (...) debe abrir espacios para que todos los estudiantes puedan participar a partir de su experiencia y creatividad” (Minedu, 2023d, p. 26). Sobre el texto literario, se destaca su importancia para el desarrollo de la competencia lectora en la medida en que permite apreciar y experimentar una forma diferente (y *transgresora*) del lenguaje. En cuanto a práctica

social, “la literatura se construye como un discurso de denuncia” (Minedu, 2023d, p. 67), pues se pueden abordar distintas problemáticas sociales que preocupan a los jóvenes escolares.

2.2.3. Competencia literaria

Desde fines del siglo pasado, se empezó a hablar de educación literaria como alternativa a *enseñanza de la literatura* para distanciarse del modelo de enseñanza historicista y centrado en contenidos de la literatura, y empezar a concebirla como oportunidad valiosa para que los estudiantes se acerquen a ella desde sus posibilidades estéticas y subjetivas (Colomer, 1996; Troncoso, 2014; Cerrillo, 2016). En su libro *Andar entre libros*, Colomer (2005) planteó una discusión sobre la lectura literaria, declarando que no ha tenido mucha presencia en las actividades escolares y, si la ha tenido, ha sido con fines mecanicistas, como la mera decodificación, memorización, lectura en voz alta, etc.:

Todos estos contenidos escolares casi siempre se recuerdan como áridos, absurdos y desconectados de la vida, de modo que cabe reflexionar sobre la triste huella que tantas horas de educación han dejado en esa pobre representación del conocimiento transferida a una literatura de siglos. (p. 19)

Así, argumentó a favor de una educación literaria que no enseñe literatura, sino *a leer literatura*; es decir, que no esté orientada a la transmisión de un saber literario, sino al desarrollo de una competencia literaria. De manera similar, Pedro Cerrillo, en su libro *El lector literario*, admitió que enseñar literatura es complejo y que depende de muchos factores, lo que dificulta el desarrollo de la competencia literaria, “que debiera ser el objetivo principal de la enseñanza de la literatura y el objetivo final en la formación del lector literario” (2016, p. 27). Para el autor, la competencia literaria es la que permite al lector “acceder a la codificación literaria, más allá

de la puramente lingüística” (p. 29); en otras palabras, hace posible vivenciar el texto literario más que a descifrar o *interpretar* su contenido como mero objeto de inferencia. Cerrillo (2016) también habló de pasar de una enseñanza de la literatura a una educación literaria “que formará lectores literarios capaces de acceder a una forma de comunicación que usa un lenguaje especial y que transmite un mensaje estético verbal, es decir, lectores con *competencia literaria*” (p. 30). A diferencia de otros modelos, que superponen la competencia lectora a una posible competencia literaria, desde la postura de Cerrillo (2016), el estudiante debe ser competente, primero, en lectura para luego serlo en competencia literaria, dado que el texto literario implica no solo “toda la actividad cognitiva de la lectura” (p. 31), sino una oportunidad para enfrentarse a las *transgresiones* del lenguaje (poético). En este sentido, Cerrillo coincide con Colomer cuando señala que, para desarrollar la competencia literaria, el docente no debe solo enseñar a leer literatura, sino a “leer literariamente, a gozar con los libros y valorarlos: es decir, a hacer posible la experiencia personal de la lectura” (2016, p. 31).

Dado el marco curricular en el que también se ha formulado esta investigación, se va a retomar la definición de competencia literaria que el Minedu planteó en la propuesta curricular que mantuvo vigente hasta el 2015. Como ya se mencionó en el primer capítulo, el Currículo Nacional para la Educación Básica Regular en Perú fue modificado en el 2016 y la *desaparición* de la competencia literaria como logro de aprendizaje fue uno de los cambios medulares para el área de Comunicación.

En aquel currículo, la competencia literaria estaba planteada como la quinta de las cinco competencias comunicativas que se esperaba que logren los estudiantes del ciclo VII, es decir, de tercero, cuarto y quinto grado de secundaria. Las capacidades que estaban comprendidas en

la competencia *Interactúa con expresiones literarias* eran tres: “(a) interpreta textos literarios en relación con diversos contextos, (b) crea textos literarios según sus necesidades expresivas, y (c) se vincula con tradiciones literarias mediante el diálogo intercultural” (Minedu, 2015, p. 143).

Lo primero que llama la atención es que la competencia se planteaba como lograda cuando el estudiante interactúa no solo con textos literarios, sino con “expresiones literarias”; en este sentido, el currículo parecía apostar por una mirada de la literatura más abierta y dispuesta a diversificar su concepción de objeto literario. En cuanto a las tres capacidades planteadas, la primera apuntaba a la interpretación; la segunda, a la creación y expresión; y la tercera, al reconocimiento de las tradiciones literarias de su comunidad. Así, las tres contemplaban a la experiencia literaria como una práctica situada, es decir, consideraban los distintos contextos, las necesidades y experiencias de cada estudiante, y las tradiciones de su comunidad.

Para profundizar, se recurre también a las *Rutas de aprendizaje* para el ciclo VII (Minedu, 2015), que se publicaron adicionalmente al diseño curricular vigente hasta el 2015. Cabe resaltar que el documento mencionado contó con la participación de reconocidos investigadores peruanos en el campo de la didáctica de la literatura y la lectura, como Karen Coral, Virginia Zavala, Miguel Rodríguez, Rodrigo Valera, etc.

Enmarcadas en un modelo comunicativo integral de la enseñanza y aprendizaje de la lengua, las *Rutas* introducen a la competencia literaria como una experiencia, como un “viaje”. De hecho, el capítulo que la aborda empieza con una cita del escritor Konstantino Kavafis a modo de epígrafe: “Si emprendes el camino hacia Ítaca, desea que el camino sea largo, rico en

experiencias, en conocimiento” (citado en Minedu, 2015, p. 49). De esta forma, la competencia literaria es entendida como una experiencia enriquecedora, una aventura.

Otro recurso innovador que utilizan las *Rutas* para seguir presentando el concepto de competencia literaria es un cómic. De manera creativa y sencilla, se plantea una situación típica en un contexto escolar: una conversación entre docentes. A una de las profesoras le comentan sus colegas *que ha tenido mala suerte* porque le tocó un grupo de alumnos “lentos para aprender” (Minedu, 2015, p. 49), “que no escriben ni leen nada” (p. 50). Sin embargo, en las siguientes viñetas, se muestra a otro tipo de docente, quien le sugiere partir de lo que sus estudiantes ya producen, como canciones, cómics, *slams*, novelas juveniles (en otros términos, *expresiones literarias*). La última viñeta ilustra a una profesora motivada que confirma lo significativo que sería utilizar las creaciones de sus estudiantes como productos literarios. Las *Rutas* las denominan *prácticas literarias vernáculas*: “prácticas letradas referidas a la lectura y la escritura de literatura realizadas por las personas, de manera espontánea y voluntaria, en el marco de sus vidas privadas, o en la calle u otros ámbitos sociales” (Minedu, 2015, p. 56).

Si bien el cómic descrito se aleja del ejercicio de definir lo que es la competencia literaria, funciona como recurso para plantear la perspectiva o el enfoque con el que las *Rutas* plantean abordar el concepto. Así, los poemas, las cartas de amor o las canciones son consideradas prácticas literarias vernáculas, y lo que se propone es que, a partir de estas, se aproxime a los estudiantes a la competencia literaria, y también a otro tipo de aprendizajes (Minedu, 2015).

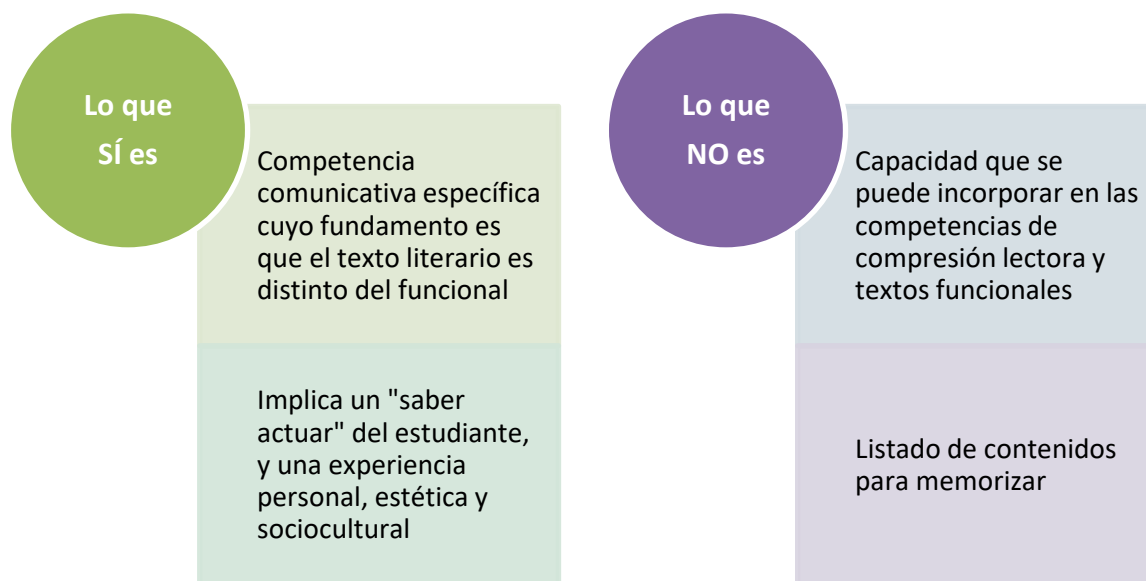
Con esto, es útil rescatar cómo las *Rutas* inciden en ampliar la idea de competencia literaria entendida tradicionalmente. Más bien, se trata de explicar que “interactuar con expresiones literarias” incluye también la experiencia de leer textos que no necesariamente son

los del canon literario y que, de hecho, eso puede resultar mucho más atractivo para los estudiantes. En ese sentido, se presenta a la competencia literaria como versátil y también presente afuera de las aulas.

A lo largo del capítulo dedicado a la competencia literaria, las *Rutas* exploran otras ramas que se derivan de ella, como la educación literaria (sobre todo su importancia en adolescentes), las estrategias didácticas que los docentes aplican para desarrollarla (o que deberían), el enfoque intercultural que tampoco se debe descuidar, el canon literario, entre otras. A continuación, la Figura 5 muestra un resumen que las *Rutas* propone para aclarar lo que se entiende por competencia literaria (y lo que no).

Figura 5

¿Qué es y no es la competencia literaria?



Nota. Adaptado de Minedu (2015)

Las *Rutas* terminan declarando que “la competencia literaria es parte vital de la formación integral de todas las personas y, por ende, de todos nuestros estudiantes” (Minedu, 2015, p. 75).

Entonces, ¿por qué se eliminó esta competencia en el siguiente (y vigente) currículo? Esta es otra pregunta que no se puede responder de manera objetiva y comprobada, pero sí es necesario comprender y reiterar que esta decisión parece responder a una tendencia global.

A pesar de que Colomer (2005) tiene como referencia las aulas de escuelas españolas, el distanciamiento de la lectura literaria de los jóvenes no parece estar muy alejado de la realidad de las aulas peruanas (y, quizá, latinoamericanas). De hecho, es bastante común que, en el último ciclo de Educación Básica Regular, se enseñe literatura española, e incluso se lean obras como *Lazarillo de Tormes*, *Fuenteovejuna*, *La vida es sueño*, etc., para abordar el Siglo de Oro y otros periodos que la literatura de la “madre patria” parece haber heredado a los escolares peruanos. Sin desmerecer esta herencia, es innegable que este tipo de contenidos sí pueden estar “desconectados de la vida” (como dice Colomer) de un estudiante de secundaria en Perú.

En este sentido, cómo aborde el docente estos contenidos es crucial para que no terminen siendo *tristes*, *absurdos* y *áridos*, por mencionar algunos de los adjetivos de la voz de Colomer; por ello, es imperativo que el docente transmita estos contenidos desde el enfoque de la competencia literaria explicado líneas arriba. Podría, por ejemplo, relacionar los personajes de Laurencia y Pascuala de *Fuenteovejuna* con la lucha feminista, o contrastar el argumento de la obra con *Ushanan Jampi*, del escritor peruano Enrique López Albújar. Todo ello para que los escolares relacionen los contenidos con sus experiencias de vida o con sus realidades más cercanas. Se evidencia, así, lo importante que es orientar a los estudiantes hacia el desarrollo de la competencia literaria, la cual busca promover experiencias “literarias” en los estudiantes, y no solo la memorización de autores, obras, personajes y versos endecasílabos.

2.2.4. Lectura poética

Según Vich (2018), “la poesía es la forma más radical de intervención en el lenguaje y de producción de significado” (p. 11). En ese sentido, resulta pertinente y valioso involucrar la poesía en las secuencias y estrategias didácticas de las áreas de Comunicación, Lenguaje y otras similares, cuyo objetivo base es desarrollar las competencias comunicativas de los estudiantes. En los últimos años, se ha ido consolidando el campo de investigación de la educación poética, lo que evidencia un interés en aumento por la enseñanza y aprendizaje de la poesía en la escuela. Munita y Torres (2023), quienes elaboraron un estado de la cuestión de la educación poética, alertaron que la poesía ha tenido un rol secundario en las aulas. Al respecto, Colomer también había señalado que “muy pocos libros leídos en la escuela son de poesía” (2005, p. 235). Comentó que la lectura de poesía se ha limitado principalmente a la interpretación del texto, como una posibilidad única y cerrada. En esta tesis, se asume que la poesía se presenta como un recurso especial para acercar al lector adolescente a la construcción de sentidos y a que conciba la *lectura poética* como una experiencia más que como un objeto de interpretación. Torres y Munita (2023) también hablan de una lectura poética, y resaltan su carácter íntimo y subjetivo: “Si asumimos que la lectura poética es, antes todo, una experiencia íntima y personal, esto debiera llevarnos a considerar la didáctica de la poesía como un campo que se interroga acerca de las mejores formas para favorecer y alimentar esa vivencia íntima en el alumnado” (p. 153), lo que llaman una didáctica *experiencial* de la poesía.

Ha sido difícil encontrar una definición concreta del concepto de lectura poética. Los diversos estudios mencionan *la poesía*, *el texto poético*, *la comprensión de la poesía*, *la lectura de la poesía*, y otras similares, pero rara vez se menciona a la *lectura poética* como categoría.

El Diccionario de Nuevas Formas de Lectura y Escritura (Dinle) recoge una definición de lectura poética tomando como referencia a Delgado Cerillo (2007):

La lectura poética es un tipo especial de lectura que establece una diferenciación entre el sentimiento poético vivencial, interior y previo al poema, que es propio de todo ser humano y que puede avivarse utilizando los recursos apropiados, y la creación, el poema expresado por el lenguaje, que precisa, en primer lugar, conocimiento y experiencia para llegar progresivamente a la credibilidad (consistencia de la materia escrita y valor estético), la plasticidad (relieve de los sentimientos, capacidad de emoción) y la fuerza comunicativa (ya sea a través de la sorpresa, la sugerencia o el descubrimiento). (Martos y Campos, 2013, p. 392)

El Dinle presenta, así, una definición de lectura poética que se distingue de otros tipos de lectura: es especial. Asimismo, se enfatiza el valor de la experiencia previa del lector, la misma que se “aviva” o revive mediante la lectura del texto poético. Otro aspecto que se considera en la definición es el de la creación, que contempla la credibilidad, la plasticidad y la fuerza comunicativa del lenguaje. Implica, en ese sentido, la apropiación de las posibilidades creativas de la lengua.

Por otra parte, se han encontrado publicaciones encontradas que definen lectura poética desde un enfoque cognitivo o neurocognitivo:

(...) el sorprendente invento de la lectura (...) hace de ella un verdadero laboratorio para los procesos de nuestro cerebro. La subespecie de esta práctica que llamamos *lectura poética* los pone aún más de relieve, pues tal lectura no designa tanto el acto lector de un

poema como el modo lector en el que el propio proceso de lectura se muestra a sí mismo en su hacerse. La lectura poética es una lectura en construcción. (Gamoneda, 2019, p. 107)

En este caso, se puede observar, entonces, el interés por definir y estudiar a la lectura poética como un proceso cognitivo, el cual ha dado lugar a estudios interdisciplinarios enmarcados en la llamada *poética cognitiva* o *neurohermenéutica* (Gamoneda, 2019). Cabe resaltar que otros estudios que abordan a la lectura poética como tal enfocan sus investigaciones en los rasgos orales de la lectura, entendiendo como *lectura poética* a la lectura en voz alta de textos poéticos, sobre todo en el nivel de primaria, por sus potenciales beneficios para el desarrollo de la entonación y dicción. Este aspecto de la oralidad también lo cubren los trabajos de Gamoneda (2014; 2019) al abordar aspectos biológicos como la actividad neuronal implicada en la lectura poética, así como su relevancia en procesos fonéticos, articulatorios y oculares.

A pesar de que el enfoque del presente proyecto de tesis no es neurobiológico, sí se rescata la subcategorización que hace la investigadora respecto de un proceso superior: la lectura. En ese sentido, Delgado Cerrillo (2007) también menciona a la lectura de textos poéticos como un “tipo especial de lectura” y coincide en una subclasificación. La lectura poética será entendida, entonces, como un tipo de lectura literaria que se construye mediante la interpretación de significados de la expresión poética en interacción con uno mismo y su experiencia. Para fines de esta investigación, no se abordarán los aspectos fónicos de la lectura poética, en los que incluso el Dinle profundiza (como la métrica y la entonación), pues estos se alejan de las concepciones de competencias lectora y competencia literaria presentadas en este capítulo.

2.2.5. El discurso

Antes de abordar esta sección, cabe reiterar que la presente investigación busca interpretar los discursos que un grupo de estudiantes de quinto de secundaria *ad portas* del final de su educación secundaria escribieron en torno a la lectura poética. El contexto en el que surgieron estos discursos fue el de una actividad de cierre de unidad; mediante un foro virtual, dialogaron y discutieron por escrito sus reflexiones acerca del aparente *rechazo a la poesía* por parte de los jóvenes (o de su generación). Todo esto se detallará en el siguiente capítulo metodológico.

Lo que compete, a continuación, es profundizar los distintos aspectos del *discurso* que puedan estar relacionados con el objetivo principal de investigación. Con ello, también se busca justificar la elección de asumir las producciones escritas de los estudiantes en el foro virtual como *discursos*. Para ello, se partirá, sobre todo, de las ideas expuestas por Daniel Cassany, reconocido especialista y curioso de la lectura y escritura contemporánea.

Discurso y lectura. “El discurso no surge de la nada”, enfatizó Cassany (2006, p. 33). A partir de esta afirmación, se puede interpretar que el discurso es el resultado de distintos factores, los cuales interactúan para darle forma a una emoción, postura, vivencia o idea, ya sea personal o colectiva. Cassany (2006) ha explicado que el discurso refleja los puntos de vista de una persona: su forma de ver el mundo. Por ello, analizar y pretender interpretar el discurso de una persona requiere de compromisos previos importantes, compromisos con el individuo a cuyos discursos se les va a atribuir un sentido.

Por ejemplo, se debe tener claro que el discurso no se da de manera aislada; por lo contrario, está siempre enmarcado en un contexto particular. Considerar el contexto va en la línea del enfoque socioconstructivista del aprendizaje que ya ha sido mencionado anteriormente.

Desde este modelo, la lectura es una práctica *situada* en un contexto comunicativo particular.

Cassany (2006) coincidió y declaró que el discurso también es *situado*:

No ocurren en la nada, en la ubicuidad o en la atemporalidad. Se dicen o escriben en un lugar y un momento determinados. Tienen a un autor, que vive y habla y escribe y pertenece a una comunidad particular. Esta comunidad se ha desarrollado a lo largo de la historia, en un lugar concreto, y tiene una forma determinada de ver el mundo que ninguna otra comunidad comparte. Forzosamente, los discursos muestran siempre un punto de vista sesgado. (...). Los discursos neutros, objetivos o desinteresados no existen. (p. 55)

Se hace indiscutible, entonces, el gran valor del discurso como objeto de estudio. De hecho, Cameron y Panovic (2014) señalaron que “los científicos sociales siempre han tratado al discurso —en el sentido de lenguaje en uso— como una fuente de información acerca de las actitudes, creencias, experiencias y prácticas de las personas” (p. 4). Para Cameron y Panovic (2014), el discurso puede definirse de varias formas, pero se centran en tres. La primera definición corresponde a una perspectiva lingüística en la que un discurso va a ser —por lo menos— un conjunto de oraciones. La segunda definición y la tercera definición amplían y se acercan más a un enfoque social del discurso, pues orientan su análisis hacia los interlocutores, el contexto, las intenciones, etc.

Asimismo, Cassany (2006) planteó que el discurso es parte de un trinomio, conformado también por el lector y el autor. En efecto, preguntarse por el contexto en el que se manifiesta un discurso implica también comprender no solo quién lo produce, sino bajo cuáles condiciones, a quién se dirige, para qué lo hace, etc. Como se resaltó anteriormente, las experiencias previas del lector influyen crucialmente en cómo se comprende un texto. Lo mismo ocurre con los discursos, tanto para producirlos como para comprenderlos; el que produce un discurso también

re-produce, de alguna manera, discursos de otros. Esta idea está bastante alineada a la noción de competencia lectora que se ha presentado, puesto que implica también la capacidad de generar nuevas ideas a partir de lo que se lee y se comprende, de ahí que la escritura y la lectura, desde el enfoque del aprendizaje y enseñanza, sean inherentes entre ellas.

En síntesis, el discurso es poderoso (de hecho, el lenguaje lo es) y, por esa razón, analizarlo es una tarea que se debe asumir con responsabilidad. Cassany (2006) lo definió así:

(el discurso) es un arma sutil, versátil, poderosa. Puede convencer, seducir, enamorar, irritar o manipular. Es tan poderosa, que todos deberíamos saber utilizarla, para poder garantizar un buen funcionamiento de la democracia. Deberíamos descubrir las intenciones con que se usa cada discurso, las artimañas que trama, las ideologías que esconde o las tergiversaciones que amaña. (p. 49)

Las palabras de Cassany llaman mucho la atención, pues le dan un carácter ideológico (hasta político) al discurso. *¿Y acaso no lo es? ¿Acaso esta tesis no es un gran discurso que busca reivindicar o darle poder a la poesía?*

Para efectos de la investigación y explicado lo anterior, los textos que escribieron los estudiantes en el foro virtual serán considerados discursos. Estos discursos no solo expresan por escrito la voz de cada uno de ellos, sino que, dada la naturaleza interactiva del foro virtual, en conjunto, escriben una suerte de gran discurso, un discurso que representa los significados que le dan un grupo de adolescentes a la lectura de poesía.

Finalmente, también es importante recalcar que, si bien el objetivo consiste en interpretar discursos, no se usará el Análisis del Discurso como herramienta metodológica, puesto que no

se incidirá en las relaciones de poder que determina el lenguaje ni en las ideologías que están detrás de las producciones escritas de los estudiantes.

2.2.6. Valoraciones y creencias

Como se mencionó anteriormente, el *Fascículo general de enseñanza de las competencias comunicativas*, cuando discute la noción de *práctica* en el marco del enfoque comunicativo, sostiene lo siguiente: “Las prácticas sociales son las acciones que realizamos en la vida social (...) siempre involucran creencias y valoraciones, pues están en interrelación con las condiciones sociohistóricas que las producen”. (Minedu, 2023c, p. 30). Con esto, se justifica la elección de las categorías de creencias y valoraciones en el ejercicio de interpretación de los discursos de las y los estudiantes.

Por su parte, Pajares (1992) encontró que, en la investigación educativa, el concepto de *creencia* se confundía o solapaba con otras palabras, como actitudes, axiomas, opiniones, ideologías, valores, perspectivas, entre otras de una lista más larga. Ante esta aparente falta de rigurosidad, se propuso elaborar una definición más precisa sobre lo que es una creencia. Principalmente, él distinguió una creencia (*belief*) de un conocimiento (*knowledge*); según su razonamiento, a diferencia de un conocimiento, que se basa en hechos, la creencia se basa en juicios (*judgement*) y valoraciones (*evaluation*), de ahí que pueda ser considerada como una verdad personal. En ese sentido, se entiende que las valoraciones (no las vamos a llamar “evaluaciones”) son parte del sistema de creencias de un individuo en tanto presuponen juicios subjetivos sobre lo que es importante o valioso para alguien, sus preferencias, gustos, etc.

De hecho, los psicólogos Honorio Delgado y Manuel Iberico (2015) sugieren que “toda forma primitiva de valoración está ligada a procesos de naturaleza emocional”. (p. 321).

Explican que, en tanto algo satisface o contribuye con la satisfacción, es valioso: “(...) se aprecia porque se desea, no se desea porque se aprecia” (p. 321). *¿Los estudiantes aprecian la lectura de poesía? ¿Qué valoración le dan? ¿Los estudiantes la desean? ¿Qué revelan los discursos que escribieron al respecto?* De todo lo anterior, se desprende que la exploración de las creencias supone el análisis de las valoraciones de los estudiantes en torno a la lectura poética tomando como referencia los discursos que escribieron en el foro virtual.

Cabe mencionar que, en su artículo, Pajares (1992) elaboró conclusiones sobre la conceptualización de las creencias a partir de los hallazgos de otras investigaciones. Algunas de esas conclusiones son útiles para los objetivos de esta tesis. Por un lado, Pajares (1992) concluyó que las creencias son construidas tempranamente y que tienden a perpetuarse (*self-perpetuate*), incluso si la razón, el tiempo, la formación escolar o la experiencia las contradicen. De hecho, encontró que, mientras más temprano sea incorporada una creencia, más difícil será alterarla. Por otro lado, también encontró que las creencias intervienen en la definición de acciones y en la selección de herramientas cognitivas para la interpretación y toma de decisiones; en otras palabras, cumplen un rol fundamental en el comportamiento y organización de la información. Otra conclusión relevante a la que llegó el autor es que, si bien las creencias influyen en la percepción de las personas, estas no son descripciones de la realidad. En esa misma línea, indicó que las creencias deben inferirse a partir de las declaraciones de los individuos, su intencionalidad y comportamientos, lo que confirma el objetivo hermenéutico de esta investigación: interpretar los discursos escritos por los estudiantes.

Según Solís (2015), “estudiar las creencias de una persona acerca de diversos temas es una de las mejores maneras de intentar entender su comportamiento y actitudes hacia esos

tópicos” (p. 229). Reconociendo también las ideas de Pajares (1992), Solís confirma que las creencias pueden manifestarse (o revelarse, como se ha estipulado en los objetivos de la investigación) en declaraciones verbales o escritas, como lo son los discursos de los estudiantes que se interpretan en esta tesis. Por último, Solís (2015) agrega un punto fundamental: las creencias, además de estar compuestas por elementos afectivos y valorativos, también se componen de elementos sociales. Para corroborar esta idea, refiere a Rodrigo et al. (1993), quienes señalaron que las creencias se construyen del intercambio con otras personas y con el entorno, de ahí que un mismo grupo pueda compartir creencias parecidas (p. 231).

Capítulo 3. Metodología

3.1. La naturaleza del proceso de investigación

Las circunstancias en las que se inició y desarrolló este proyecto de investigación hace cinco años fueron atípicas. Dada la coyuntura de la pandemia de la COVID-19, se vieron limitadas las condiciones para investigar contextos educativos presenciales, de ahí que se tuviera que redefinir el objeto de estudio y repensar la forma de abordarlo. En ese sentido, es imprescindible que se describa la particular metodología de investigación que ha orientado este trabajo. Antes de ello, se tomarán como base las concepciones de proceso de investigación de Samaja (1995), quien propone un método general para distintas disciplinas científicas, y de Martínez-González (2007), quien se focaliza en la investigación de las prácticas educativas.

Por un lado, Samaja (1995, citado en Maletta, 2009) señaló que investigar es un proceso de cuatro instancias de validación, de las que se derivan fases, que, a su vez, incluyen varios pasos o momentos. Investigar, entonces, implica una serie de procesos “menores” para resolver un problema encontrado en un contexto específico. En el caso de esta investigación, no se esperó precisamente resolver un problema, sino comprenderlo de manera más profunda. Recalcó, además, que estas fases no tienen que ser sucesivas necesariamente y que pueden estar superpuestas en el tiempo.

Por otro lado, la concepción de proceso de investigación de Samaja (1995) es similar a la que postuló Martínez-González (2007), descrita en acciones comprendidas en fases. Una diferencia entre ambos planteamientos es que el proceso de investigación de Martínez-González (2007) plantea una fase aparte y exclusiva para la “interpretación y reflexión de los resultados

obtenidos”. Esto se considera medular para el aprovechamiento del diseño de investigación de la presente tesis.

3.2. Enfoque metodológico

Según Strauss y Corbin (2002), se entiende por investigación cualitativa todo tipo de estudio a cuyos resultados no se llega por medio de métodos estadísticos u otros procesos de cuantificación; en ese sentido, si bien “los datos pueden cuantificarse [...] el grueso del análisis es interpretativo” (p. 20). Los autores también recalcan que, si el tema de estudio no ha sido muy explorado o no hay muchas investigaciones al respecto, la investigación cualitativa debería ser la primera opción (Strauss y Corbin, 2002). Por su parte, de acuerdo con Hernández et al. (2010), el proceso de investigación desde una perspectiva cualitativa es flexible y circular, lo que permite que el investigador o investigadora evalúe constantemente los hallazgos que va encontrando y, con eso, mejoren la calidad y pertinencia de sus resultados. El proceso de investigación en sí mismo es un factor de retroalimentación para el que investiga:

La acción indagatoria se mueve de manera dinámica en ambos sentidos: entre los hechos y su interpretación, y resulta un proceso más bien “circular” en el que la secuencia no siempre es la misma, pues varía con cada estudio. (Hernández et al., 2010, p. 7)

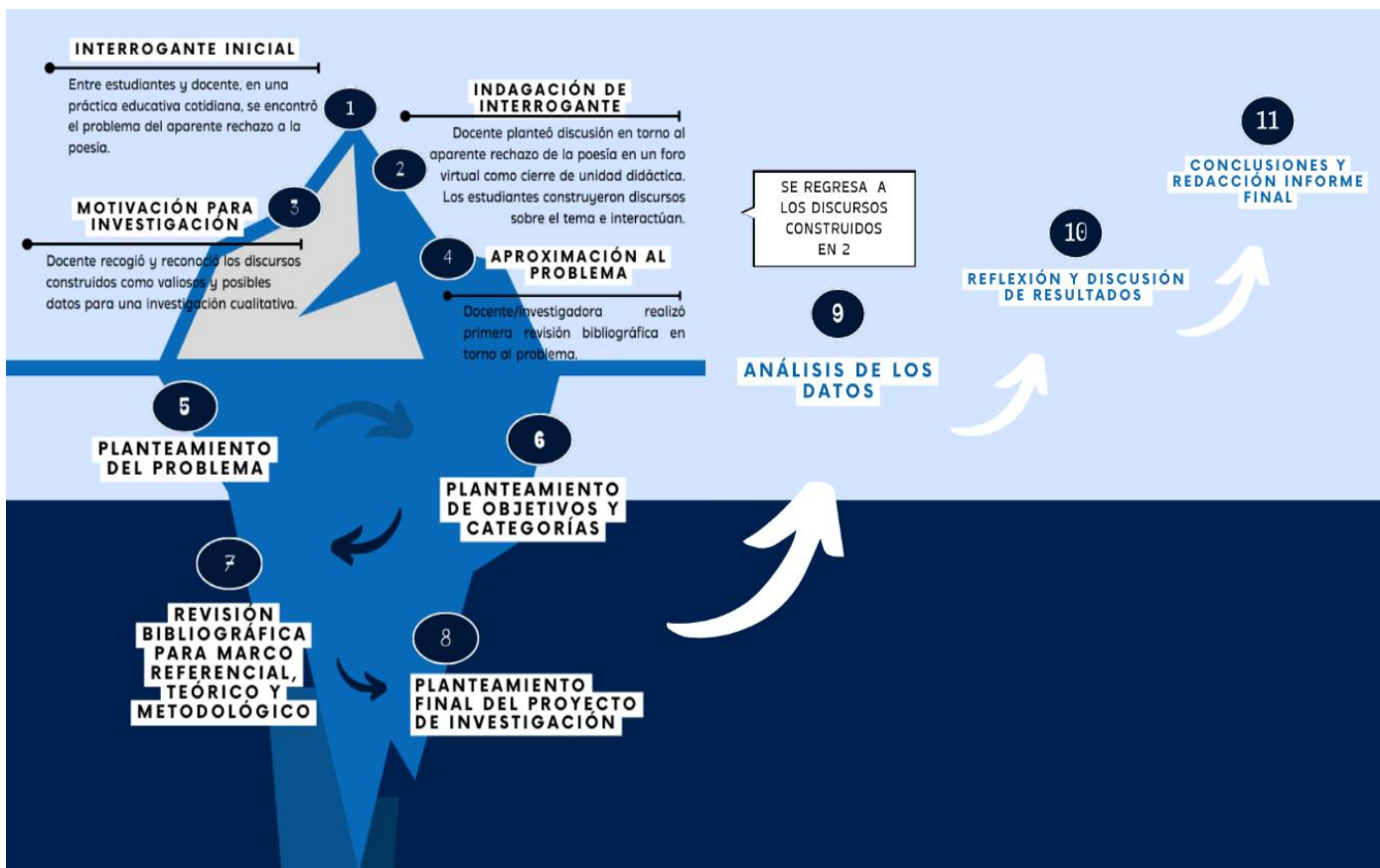
El carácter circular y flexible de la investigación de tipo cualitativa condice con los lineamientos de esta tesis, porque esta no fue planteada, como se mencionó al inicio de este acápite, de manera típica. De hecho, los datos de la experiencia del foro virtual fueron recogidos antes de incluso plantear el problema o los objetivos de la tesis. Esta experiencia previa fue, en ese sentido, el disparador y motivación de la tesis. Parecería, entonces, que el proceso de investigación se ha saltado “pasos”, o *momentos* o *fases*, en términos de Samaja (1995). Sin

embargo, no es del todo así, pues se toma como premisa principal que el método no es necesariamente secuencial, sino que es flexible y circular.

En todo caso, se podría decir que el primer paso fue dado por los mismos estudiantes en el aula, pues ellas y ellos, conmigo como mediadora, identificaron *el problema*: el aparente rechazo a la poesía entre los jóvenes de su generación. El momento en el que decido, como investigadora, que los discursos de los estudiantes en torno al problema identificado conformarían datos valiosos para un proyecto de investigación fue posterior. Esto llevó a que se buscara la sustentación del problema, que ya se había hecho relevante en un contexto educativo cotidiano. A continuación, la Figura 6 pretende ilustrar las fases que ha seguido esta investigación. En ese sentido, la metáfora del *iceberg* es útil para visualizarlo.

Figura 6

Fases de investigación de la tesis



Comúnmente, la metáfora del *iceberg* se usa para demostrar que algo que se nota solo superficialmente es efecto o evidencia de algo mucho más complejo, oculto y profundo. Los momentos reflejados en la punta del *iceberg*, del 1 al 4, describen lo que ocurrió en el contexto educativo cotidiano entre los estudiantes y yo, como su profesora (como *sujeto lector didáctico*²⁵), cuando todavía no estaba proyectado concretar esta investigación. En ese sentido, la “punta del *iceberg*”, sobre todo los momentos 1 y 2, sirvieron de disparador y motivación para encontrar un posible objeto de estudio: constituyeron la experiencia previa.

A partir de ello, se profundizó “por debajo de la superficie” (5 al 8) hasta concretar el proyecto de investigación. Las siguientes etapas del proceso fueron las 9, 10 y 11, que implicaron el retorno hacia los discursos construidos por los estudiantes en los momentos preliminares para interpretarlos. Asimismo, la ilustración da cuenta de la flexibilidad y circularidad que caracteriza a la investigación cualitativa, como se mencionó líneas arriba. La metáfora del *iceberg* recuerda que toda investigación empieza —en realidad— con una curiosidad, una inquietud, una interrogante, y que, si se llega a profundizar en ella, se puede lograr concretar una investigación relevante que aporte a la comprensión del problema.

Así, esta investigación toma como punto de partida los discursos que los estudiantes de una IE particular escribieron en un foro virtual al término de su educación secundaria en torno a la lectura poética. Para mayor comprensión de las valoraciones y creencias de los participantes con relación a la lectura de poesía, el método cualitativo es idóneo, pues permite ir “descubriendo” significados y sentidos en los discursos escritos por los estudiantes. En esta

²⁵ Munita (2014) usa la noción de *sujeto lector didáctico* para concebir al docente desde su dimensión profesional (mediador) y su dimensión personal (lector).

línea de investigación, llamada por Martínez-González *naturalista* o *emergente*, se desarrollan las fases del proceso de investigación “de manera flexible, emergente y progresiva” (2007, p. 32). A diferencia de un método cuantitativo, o de una línea empirista-positivista, no se busca la verificación de una hipótesis, sino, más bien, explorar y comprender cómo suceden los hechos:

Aquí, además, se analizan no solo los productos, hechos o conductas observables, sino también los procesos no directamente observables (implícitos, también llamados a veces ‘currículum oculto’) que dan lugar a dichos productos, como son, por ejemplo, las percepciones, **creencias**, vivencias, interpretaciones, significados, **valores**, etc., que los sujetos otorgan a los hechos y las situaciones reales. (Martínez-González, 2007, p. 32)

En conclusión, el enfoque cualitativo es preciso para aproximarse a los discursos (textos) o “productos”, como los llama Martínez-González (2007) en líneas anteriores.

3.3. El diseño de investigación

Se ha optado por un diseño hermenéutico para lograr el objetivo general de interpretar los discursos que escribieron los estudiantes de una IE particular de Lima en torno a la lectura poética. Este tipo de diseño busca principalmente interpretar textos con la finalidad de obtener significados; para ello, es importante que el texto sea polisémico, es decir, con distintas posibilidades de interpretación (Faedu, 2017b). En este caso, más allá de las posibilidades polisémicas de los textos escritos por los estudiantes, se podría decir que son discursos *polifónicos* en la medida que convergen las diversas voces de los estudiantes. Por otro lado, Fernández-Bringas y Bardales-Mendoza (2022) señalan que una mirada hermenéutica busca “darle sentido a lo escrito, que es lo vivido en un contexto determinado histórico-social, sobre la base de la relación intersubjetiva entre el investigador y el texto” (p. 56).

En efecto, el paradigma interpretativo de la investigación social toma las bases de la hermenéutica, presente desde tiempos antiguos en la filosofía, literatura y teología, para distinguirse del positivismo que guiaba las ciencias naturales. Gadamer, principal exponente de la hermenéutica contemporánea, publicó su libro *Verdad y Método* (1960), en el que postuló que la búsqueda del conocimiento está inherentemente ligada al método con el que esta se realiza.

En otras palabras, el investigador se aproxima a un objeto de estudio *acompañado* de un cúmulo de ideas aprendidas y experiencias compartidas que, en cierta medida, lo definen (lo delimitan), de ahí que se hable de *horizontes*, entendidos como límites. Sin embargo, no se debe entender al horizonte como una restricción u obstáculo, como *un iceberg en el camino*, sino que el investigador debe ser consciente de que, en efecto, existen estos límites: “Toda experiencia tiene su propio horizonte, todo se conoce dentro de un contexto y es el contexto el que ayuda a captar el sentido de lo que hasta, ese momento, era desconocido” (López-Morocho, 2013). Para Gadamer, la búsqueda del conocimiento se da en un proceso que denomina “el círculo hermenéutico” en tanto no es lineal ni rígido, sino flexible y dinámico. Esto se puede asociar a los procesos de investigación postulados por Samaja y Martínez-González, descritos anteriormente.

Como ya se anticipó, el diseño también previó la existencia de categorías o subcategorías emergentes; si bien se previeron subcategorías como *creencia y valoración*, se dejó abierta la posibilidad de que surgieran otras a medida que se fue avanzando en la interpretación de los datos. De hecho, Zaldívar (2017), cuya investigación representa un antecedente principal de

esta investigación, utilizó un proceso de construcción de categorías inductivo, pues se partió de las respuestas de los participantes para crear las categorías abstractas generales.

Por otro lado, cabe añadir que Martínez-González (2007) enfatizó que el lenguaje juega un papel fundamental en las investigaciones cualitativas, dado que quien indaga busca interpretar los significados atribuidos por los sujetos que son parte del contexto educativo. Por lo tanto, además de manejar su lenguaje, debe manejar también el de los sujetos a los que se quiere aproximar. La tarea del investigador o investigadora, en este sentido, es minuciosa, aguda y atenta, además de responsable, pues debe evitar caer en sesgos e interpretar adecuadamente lo que revele la investigación. Para ello, conocer y comprender el contexto del fenómeno educativo y sus características es fundamental, aunque también resulta en una paradoja, porque, al estar inmerso en el contexto, puede ser más difícil analizarlo objetivamente.

3.4. Población y muestra

Como se mencionó en la justificación, un conjunto de estudiantes del quinto año de secundaria de una IE particular, *ad portas* de su egreso, participaron en un foro virtual en la plataforma virtual NEO LMS, en el que discutieron sus ideas y opiniones en torno a la poesía. Para efectos de los objetivos de la tesis, esta actividad ha sido considerada como la experiencia previa que motivó los siguientes pasos de la investigación. La actividad (el foro) fue planteada para las tres secciones del grado como la última del año (2019) para el área curricular de Comunicación. Fueron 73 los que escribieron textos en el foro, correspondientes al grupo A: 16 participantes; grupo B: 27 participantes; y grupo C: 30 participantes. Los 16 primeros corresponden al grupo de estudiantes que yo tenía a mi cargo, por lo tanto, que conocía más, dado que les había enseñado durante el año escolar regular. En ese sentido, reconocía algunos rasgos de sus prácticas de lectura y sus expectativas sobre ella. Dado este criterio de inclusión,

se ha optado por enfocar el análisis e interpretación de los datos específicamente en las interacciones de aquellos 16 estudiantes. En tanto las interacciones del resto (grupos B y C, 57 estudiantes en total) también son valiosas, queda abierta la posibilidad de que estas sean utilizadas para estudios complementarios o que deriven de esta tesis.

3.5. Técnicas e instrumentos de recolección

En el caso de la experiencia previa, el foro virtual se llevó a cabo en la plataforma virtual educativa del colegio (NEO LMS). Por eso, el foro en sí mismo fue tanto soporte como recolector de información, ya que las y los estudiantes participaron en esta plataforma para escribir sus intervenciones. Este tipo de herramientas virtuales permite un seguimiento minucioso de las interacciones y una recolección fiel del texto. Cabe subrayar, además, que dicho entorno virtual era conocido y familiar para los estudiantes, puesto que lo usaban para la mayoría de las áreas curriculares desde años anteriores.

Como se mencionó, el diseño hermenéutico elegido implica una interpretación cualitativa de los datos que parte de la comprensión del contexto y de los sujetos. Esto es viable, ya que se toma en cuenta mi experiencia como docente del aula y encargada de programar las unidades didácticas del área de Comunicación en ese grado. Así mismo, la totalidad de interacciones escritas que se generaron en el foro fueron recogidas tal y como fueron producidas por los estudiantes, lo que ofreció un acercamiento directo a sus voces. Esto permitió un análisis minucioso y profundo de los textos. También, se hizo el uso del *software* Atlas.ti para realizar una primera barrida de los textos escritos por las y los estudiantes en el foro virtual. Posteriormente, se procedió a interpretar los discursos bajo las dos categorías principales, valoraciones y creencias, y subcategorías emergentes.

3.6. Plan de análisis

El análisis de los discursos de los estudiantes que fueron recopilados del foro virtual se llevó a cabo a través de un proceso iterativo de interpretación, considerando el diseño hermenéutico de la investigación y con apoyo de la herramienta de análisis cualitativo Atlas.ti (versión *online* para estudiantes).

Para empezar, se realizó una lectura general de los textos producidos por los tres grupos participantes (A, B y C), y se volvió a una lectura del grupo A, muestra seleccionada para el estudio. Mediante el *software* de análisis, se realizó una primera codificación, con la que se identificaron las categorías y subcategorías emergentes. Luego, se escribieron memos para registrar anotaciones, impresiones y proyecciones para el análisis. La herramienta Atlas.ti permitió volver a los discursos y organizarlos de manera coherente para poder trasladarlos al texto hermenéutico. Así, el análisis de los discursos se consolida y toma forma en el proceso mismo de escritura del capítulo 4, donde se presentan los hallazgos y la discusión en clave hermenéutica.

3.7. Consideraciones éticas

Si bien los estudiantes que participaron del foro virtual eran menores de edad cuando escribieron sus discursos, a la fecha (5 años después), son mayores de edad. Por lo tanto, se contempló la firma de un consentimiento informado²⁶ por parte de ellas y ellos como autores de los textos interpretados. Con este documento, se explicaron los lineamientos generales de la investigación y lo que se iba a realizar con sus textos una vez que firmaran el consentimiento. Se detalló el tratamiento de la información, cómo iban a ser procesados y analizados. En cuanto

²⁶ Ver Anexo A.

a la confidencialidad, el consentimiento informado también señaló que se salvaguardaría la identidad de los estudiantes que escribieron los discursos que se interpretaron para esta investigación, así como de la IE privada donde se llevó a cabo la experiencia previa mencionada (el foro virtual).

Sobre la no maleficencia, para esta investigación, no se incurrió en daño a los estudiantes que participaron del foro virtual. Se compartió con los estudiantes el conjunto de textos que escribieron en el foro virtual para que, en caso de que consideraran que algún fragmento pudiera generar sensibilidades, ya sea a él mismo o ella misma, a mí como investigadora, al colegio o a un futuro lector, tuvieran la opción de señalarlo para que no se use en el análisis de los datos ni aparezca en la versión final de tesis. Es importante reiterar que no hubo contacto con estos estudiantes, más que para efectos de la firma de consentimiento informado u otras consideraciones éticas de la investigación. Como se ha destacado, el análisis estuvo delimitado a los textos que escribieron los estudiantes en el foro virtual, los cuales han sido considerados como “discursos” en esta tesis.

En cuanto a la beneficencia, se ha contemplado llevar a cabo una devolución a la IE para que tenga conocimiento de los resultados de la investigación, además de un taller junto con los profesores para socializar los hallazgos y la relevancia de la lectura poética para desarrollar la competencia lectora. Además, los resultados de la investigación y la discusión que derive de ellos serán socializados mediante la creación de contenidos en redes sociales dirigidos sobre todo a jóvenes y adolescentes peruanos con el fin de promover la lectura poética.

Capítulo 4. Hallazgos y discusión

4.1. El texto hermenéutico como producto del proceso de investigación

Este capítulo es concebido y asumido, también, como parte de la metodología en tanto resulta en un texto hermenéutico. Desde esta premisa, presentar los hallazgos en una sección separada de la discusión contradice en cierta medida el enfoque hermenéutico del análisis de los textos, pues la interpretación de los discursos se construye, de hecho, mediante y *en* el proceso de escritura.

En este punto, es segura la figura del círculo hermenéutico propuesta por Gadamer (1993), quien postuló que comprender no es un acto lineal ni acumulativo, sino un ir y venir entre las partes (los discursos de los estudiantes) y el todo (este texto). Esto se complementa de una constante interpelación con el marco referencial y las voces de otros autores, de ahí que cada relectura pueda dar nuevas posibilidades de sentido, como si el texto revelara algo nuevo en cada una. *Circularmente*, fui y volví a los discursos para construir significados e interpretarlos, no solo respaldada por la teoría, sino también en juego con mi experiencia como investigadora y docente. Este proceso de lectura-escritura *circular*, a su vez, condujo a la revisión, actualización y mejor interpretación del marco referencial. Casi parece una hazaña infinita; sin embargo, este texto/capítulo bordea, recorta y delimita el proceso de interpretación.

Vista así, la interpretación se puede ilustrar en una suerte de espiral en movimiento constante, con idas y vueltas, con escrituras y tachones, reescrituras y pausas, que va emergiendo en forma de texto. En ese sentido, el lector de esta tesis no encontrará aquí una lista de hallazgos o resultados, sino que se enfrentará al proceso de interpretación *per se*. Por esa

razón, este texto —que ya empezó— busca ser parte del acto reflexivo y de interpretación, es decir, un hecho de investigación en sí.

Los interlocutores de este texto son las voces de los estudiantes, a la vez que dialoga con las presunciones y conclusiones de otros autores e investigadores; esto, con el objetivo de ir comprendiendo sus valoraciones y explorando sus creencias en torno a la lectura poética. A través de un proceso reflexivo y riguroso de lectura y escritura, este texto/capítulo plasma la interpretación de los discursos objeto de estudio.

4.2. El foro como contexto de producción discursiva

Como se viene mencionando en apartados anteriores, en un foro virtual, mis estudiantes de quinto de secundaria escribieron discursos en torno a la poesía, con énfasis en la lectura de poesía (o, como la he definido para esta investigación, *lectura poética*). La consigna²⁷ les pedía reflexionar sobre la poesía y sobre su experiencia como lectores a partir de las siguientes preguntas: *¿Por qué nos cuesta tanto leer poesía? ¿La poesía tiene valor en la actualidad?*

En resumen, les pregunté por qué su generación, los adolescentes y jóvenes, estaban mayoritariamente *distanciados* de la lectura de poesía. Partimos, entonces, de una creencia: la creencia de que *cuesta tanto leer poesía* o de que *casi nadie lee poesía*. Dicha consigna no surgió arbitrariamente; de hecho, fue formulada luego de varias conversaciones y sesiones de aprendizaje en las que leímos y discutimos sobre teoría de poesía, poemas y otros recursos enmarcados en una unidad didáctica sobre poesía.

²⁷ Ver consigna completa en Anexo B.

Durante estos diálogos, la mayoría de mis estudiantes coincidía con que *casi no leían* y mucho menos, poesía. Esto nos motivó a proponer el foro virtual para profundizar en el tema, lo que significó una oportunidad para que ellas y ellos pudieran discutir y compartir sus ideas al respecto. En este sentido, se ve aplicado y activado el enfoque comunicativo de la lengua, pues partimos de una problematización significativa y real con un propósito comunicativo claro.

Por otro lado, el foro virtual sirvió como un espacio de escritura compartida, donde las respuestas de las y los estudiantes convergieron en un tejido discursivo en tanto fueron interlocutores para producir un gran texto colectivo (para esta investigación, un gran *discurso* colectivo). Esto condice con el enfoque hermenéutico del análisis de los discursos, dado que se busca interpretar la totalidad de los sentidos en función de sus partes, y no interpretar los textos individuales por separado. Como ha sostenido Villegas: “Lo que da vida al texto es la dinámica discursiva que ponen en juego tanto el autor en el proceso de su producción, como el destinatario en el de su interpretación” (1993, p. 22). Así, las y los estudiantes que participaron del foro son tanto autores como destinatarios, que se leen entre ellos, para escribir y seguir leyéndose. Es decir, leen y escriben colectivamente en este espacio virtual.

El objetivo de esta investigación es interpretar los discursos en torno a la lectura poética que escribieron mis estudiantes en el mencionado foro virtual. Para ello, he delimitado dos objetivos específicos que permiten la interpretación de los discursos: comprender las valoraciones en torno a la lectura poética que revelan estos discursos, y explorar las creencias que —de hecho— se desprenden, a su vez, de estas valoraciones.

4.3. Valoraciones y creencias en torno a la lectura poética

De acuerdo con los objetivos de investigación, debía enfocarme en el reconocimiento de las valoraciones y creencias, entendiendo las valoraciones como juicios o apreciaciones que los sujetos emiten en relación con la lectura poética, y a las creencias como construcciones más estables que influyen en la manera de experimentar la poesía. Esto se alinea con lo señalado por Pajares (1992), quien además sostiene que las creencias, mientras más temprano sean incorporadas, más difícil será alterarlas. Por otro lado, cabe mencionar que Zaldívar (2017) exploró las actitudes valorativas hacia la poesía en adolescentes y las concepciones que las sustentan (creencias), lo que resulta metodológicamente similar a este estudio.

Luego de un proceso de categorización minucioso e iterativo, empecé con la redacción de la interpretación, es decir, de este texto hermenéutico. Mediante la escritura, fui organizando e interpretando los principales hallazgos. Como se explicó, Gadamer (1993) sostiene que el acto de comprender implica un movimiento circular; en ese sentido, cada valoración cobra sentido al ser interpretada junto con las creencias que la sustentan, y viceversa.

En principio, pensé que conocer las valoraciones y, luego, explorar las creencias, sería lo coherente y ordenado; no obstante, al redactar, me di cuenta de que esta organización era difícil de mantener. En efecto, al encontrar discursos que revelaban valoraciones, estas difícilmente podían explicarse sin asociarlas con sus creencias. Por lo tanto, presentar cada una por separado no iba a contribuir con el proceso de interpretación de los discursos. Esto supone un hallazgo de carácter metodológico, pues en la misma escritura se fue revelando cómo organizar la presentación de los hallazgos mediante el texto hermenéutico. Van Manem (2014) apoya esta decisión metodológica cuando sostiene que la escritura no es posterior a la interpretación, sino

que *escribir* es el mismo acto de investigación, donde se revelan sentidos en la interacción entre el objeto por analizar y el investigador.

Así, en este apartado, se presentan los hallazgos tal como fueron interpretados y contruidos mediante la escritura misma. Empecé por la *punta del iceberg*: ¿les gusta la poesía?

Sobre gustos y valores. Solo un par de estudiantes mencionaron que les gusta la poesía explícitamente: “A mí me gusta más leer poemas que libros e historias”; “a mí, en lo personal, me gusta mucho la poesía por el simple hecho de que se puede interpretar de diversas maneras, dependiendo de cada persona”. De estas primeras valoraciones positivas, se reconoce que la lectura de poesía se diferencia de la lectura de otros géneros literarios (un estudiante parece distinguir a la poesía de lo narrativo). Además, el gusto por la poesía se relaciona con una aparente libertad de interpretación que los otros géneros literarios no ofrecerían.

Otra estudiante agrega: “Sin la poesía, pienso que a la literatura le faltaría *sal*. La poesía le da otro *sabor* a la literatura porque presenta el lenguaje figurado, por ejemplo, que realmente trae algo distinto a la literatura”. La precisión sobre el lenguaje figurado en este fragmento del discurso es muy ilustrativa, pues la estudiante está recurriendo a la “sal” y “sabor” como recursos literarios para expresar cómo valora la poesía, como algo especial, algo *distinto* al resto de la literatura.

Se observa, entonces, que además de entenderla como un género distinto, la valoran, especialmente, por sus posibilidades de interpretación en tanto recurre a un lenguaje figurado. No obstante, la mayoría del discurso colectivo construido por los estudiantes revela más valoraciones *pesimistas* que positivas de la lectura poética.

Solo para entendedores. De los discursos, se revela que la libertad de interpretación de un texto poético fue vinculada con la creencia de que la poesía es un género complejo, y posiblemente difícil. Como mencionó uno de los participantes, esta es una de las razones por las que está siendo “olvidada”:

La poesía es uno de los géneros, en mi opinión, más complejos de todos los géneros literarios. Debido a que la poesía no suele decirte las cosas explícitamente, te impulsa a leer más allá de las palabras. De pensar, de imaginar más de lo que se lee a simple vista. Debido a esta complejidad, en la actualidad, se está viendo olvidada.

La complejidad de la poesía fue asociada, también, con la percepción de varios participantes sobre su forma. De hecho, uno de ellos, además de valorar la poesía positivamente, como “algo maravilloso e interesante”, especificó que “la literatura solo puede ser bien vista por las personas que aprecian la forma con la que está escrita”. Con esto, se destaca la diferenciación que hacen los estudiantes del texto literario como un texto que solo pueden *apreciar* algunos debido, principalmente, a su forma:

La poesía es el único género literario en el que el autor puede usar el lenguaje como plastilina. Eso es lo que busca tanto el autor como sus lectores. Opino que los que leen poesía como un pasatiempo buscan ver cómo el autor usa dicha plastilina para crear un nuevo diseño nunca antes visto, y que su interpretación quede ligada directamente a la subjetividad del receptor.

La idea de *plastilina* podría remitirse a una percepción del texto poético multiforme, es decir, que puede manifestarse de distintas maneras que dependerán enteramente del autor/escritor. A su vez, se asume a un lector que también puede interpretar el texto poético,

con interpretaciones que surgen de su experiencia personal, saberes previos, además de estar enmarcadas en un contexto particular.

Otro participante señaló que “la poesía debe ser mejor aceptada, ya que esta te hace pensar por su forma de escritura, y te puede ayudar a mejorar tu forma de escribir y pensar”. Nuevamente, se menciona la forma, y se cree que leer poesía —texto con forma compleja— implica, también, una *comprensión* compleja del texto, que puede derivar en una mejora de la escritura y “pensamiento”: “La poesía te permite pensar y te ayuda a mejorar tu forma de escribir; sin embargo, no mucha gente la valora hoy en día”. Es notorio cómo ambos estudiantes manifestaron creer que la poesía, dadas sus características especiales, permite a la persona *mejorar* su escritura y hasta su forma de pensar.

Respecto a las utilidades o beneficios de la poesía, otra participante, además de enfatizar que la poesía “requiere pensamiento complejo”, enumeró algunos de los que ella considera “efectos positivos” de la poesía:

Promueve la creatividad, puede funcionar como una válvula de escape de la vida cotidiana, requiere pensamiento complejo, puede ayudarte a aclarar tus sentimientos, etc. En verdad que es bastante servible y me parece una pena lo poco que se aprovecha de ella.

En principio, es clara la asociación de la lectura de poesía con el pensamiento creativo, lo que también puede estar relacionado con un pensamiento “complejo” o “distinto”, al que se hizo referencia anteriormente. Así mismo, al comparar la poesía con “una válvula de escape” (en este caso, puede estar hablando de la lectura de poesía o de su escritura), la estudiante apeló

a otra de sus posibles funciones: la capacidad para permitir al individuo *ser* otro o dejar de *ser* “el de la vida cotidiana”. Luego, ella señaló que la poesía también facilita una comprensión de las emociones.

En suma, los discursos revelan la creencia de que la poesía es compleja, principalmente, por dos razones. Por un lado, permite distintas interpretaciones, que dependerán del sentido que cada lector le dé al texto poético. Esto es asociado, también, con el pensamiento creativo y la identificación de las emociones. Por otro lado, la forma en la que está escrita es compleja, lo que deriva, también, en una comprensión del texto compleja. Por esta razón, como escribieron los participantes, la poesía puede incidir en una mejora de la escritura y del pensamiento.

Estos hallazgos convergen con Zaldívar (2017, 2020), quien también encontró que los adolescentes perciben a la poesía como difícil, lo que se presenta a ellos no como obstáculo, sino como desafío de aprendizaje. Desde el punto de vista de otro antecedente importante para esta investigación, Munita y Torres (2023) señalan que la complejidad de la poesía es justamente su singularidad y, en ese sentido, debe aprovecharse para explorar otras dimensiones de la interpretación de textos literarios, y de los textos en general.

El valor de la poesía en la actualidad. Si bien algunos discursos mostraron matices al reconocer que la lectura poética puede ser útil para mejorar la escritura y el razonamiento, también evidenciaron que los estudiantes son conscientes de que esta no tiene suficiente valor en la actualidad. Frases como “no mucha gente la valora hoy en día”, “me parece una pena lo poco que se aprovecha de ella” demuestran este punto. De hecho, un estudiante apuntó: “Considero que la poesía debería tener un valor importante; sin embargo, no le damos el valor que merece”.

Se interpreta que los estudiantes reconocen una valoración negativa, pero a la vez, se interesan por que la poesía recupere su valor en la sociedad, casi como si fuera una especie en extinción: “Creo que la poesía aún tiene algún valor, pero este irá disminuyendo a medida que el mundo vaya avanzando”. En ese sentido, es válido recuperar a Munita y Pardo (2020), quienes declararon la necesidad de “resignificar” la poesía en su estudio a partir de entrevistas a tres docentes de literatura de España.

La lectura poética como algo del pasado. Los discursos revelaron una asociación entre la valoración negativa de la poesía y el paso del tiempo: “La poesía sí ha quedado como un obsoleto elemento del pasado. Por eso, creo que no tiene gran valor en la actualidad”. Se revela, así, la creencia de que la lectura poética es cosa del pasado: “En mi opinión, la poesía no tiene un valor significativo en la actualidad. Los poetas y poemas famosos sobreviven como herencia cultural y material de estudio. Como casi nadie la lee, la poesía no afecta a la sociedad”.

En este caso, el discurso de la estudiante reveló una distancia de la poesía, pues parece verla como un objeto de estudio y como un objeto cultural asociado al pasado. Incluso, para ella, tendría tan poco valor que ni siquiera sería relevante discutirlo pues no tiene injerencia sobre la sociedad. De hecho, los discursos dejaron entrever la creencia de que ya no hay poetas. Esto evidencia la falta de exposición de los estudiantes a textos poéticos contemporáneos y, por lo tanto, a poetas actuales.

Sin embargo, son contundentes las posturas de los discursos que defienden la poesía a pesar del paso del tiempo: “Siento que la poesía aún tiene un valor muy importante en nuestro desarrollo y vida actual”; “En mi opinión, el poema es una de las mejores herramientas de la literatura. Esta herramienta se usó por siglos y no debemos hacer que se pierda por completo en

un futuro”. De hecho, uno de los participantes refutó la idea de que la poesía es *del pasado*, y apeló a otras formas *poéticas* ubicadas en el mundo contemporáneo, como en la música y el cine:

Si te parece un método antiguo y no interesante la poesía escrita, está bien, pero hay que tomar en cuenta cómo la poesía se pudo modificar a la demanda de la sociedad, como lo que sucedió con el rap. Este género musical, que explícitamente alude a la poesía (Rythm and Poetry) llevó la poesía a otro canal comunicativo maravillosamente (...). Además, la poesía como género no ha perdido popularidad si es que contamos la adición de musicalidad. Autores como Bob Dylan o Eminem llevaron la poesía hasta los cinematográficos (...). La poesía ha mutado extraordinariamente y, a mi parecer, es el género literario que mejor adaptado está a la sociedad actual.

La lectura poética es incompatible con la sociedad actual. De los discursos escritos por los estudiantes, llamaron la atención sus creencias sobre el mundo contemporáneo, es decir, el mundo de su generación. Ellos describieron a su mundo como uno en el que “cada día la vida se vuelve más complicada y los adolescentes tienen muchas cosas por hacer, y no tienen tiempo para leer poesía como antes”, o donde “existen demasiadas distracciones (...) la gente siente que no tiene tiempo ni para leer”. Así, para ellos, la falta de tiempo se presenta como un obstáculo para la práctica lectora. Uno de los participantes declaró: “Vivimos en un mundo muy acelerado”.

Cabe cuestionarse, en este punto, si la lectura poética implica un ejercicio *lento*, incompatible con el resto de las actividades de una vida cotidiana más *rápida*: “Cada vez la vida se hace más complicada y hace que las personas tengan menos tiempo para hacer sus actividades

y priorizan ciertas cosas, y dejan de lado las otras, como la lectura”. Si se asume que el adolescente escolar tiene como actividades ir al colegio, estudiar, quizá hacer algún deporte o pasatiempo, socializar, y todo esto es muy rápido y hasta casi parece demandante, es coherente que no consideren la lectura poética sostenible en su vida cotidiana:

Más allá de lo que transmite la poesía, las nuevas actividades y todas las distracciones que hay hoy en día son un obstáculo para leer en general. Creo que las personas ya no tienen tiempo (ni lo buscan) para realizar actividades como leer y, por eso, se ha perdido el hábito y la costumbre.

En este último fragmento, se puede observar, además, que no es solo que no *tengan* tiempo, sino que las personas no *buscan* ese tiempo, y que por eso no se va a generar el hábito de lectura. Sobre los adolescentes en particular, una de las estudiantes detalló mediante su discurso: “La mayoría de la Generación Z prefiere echarse para ver televisión que sentarse para leer poemas. De nosotros, son muy pocos los que se sientan a leer y analizar poemas en su tiempo libre”. Es interesante notar cómo varios dirigieron su discurso hacia la *complejidad* de la vida actual; así mismo, que los poemas se *analizan*, y no necesariamente se disfrutan.

De esto, se puede deducir que, si los adolescentes creen que la vida ya en sí misma es compleja, y que, como se vio anteriormente, también creen que la poesía es compleja; entonces, ¿por qué querrían complejizarse o *complicarse* más?

Lo que los adolescentes parecen estar buscando es todo lo contrario: “Los poemas son indirectos en un mundo donde los jóvenes quieren entender todo lo que ocurre a su alrededor desde la primera vez, pues nacieron en la época en donde siempre están en contrarreloj”; “Hay

demasiadas actividades nuevas. Estas son mucho más fáciles de realizar, nos entretienen y requieren menos concentración y esfuerzo que la lectura. Ejemplo de estas son navegar por las redes sociales, ver televisión o Netflix, entre otras”.

Esto se conecta con las ideas de Cassany (1996)²⁸ sobre las nuevas prácticas de lectura en contextos digitales, las que, sin una adecuada mediación literaria, pueden seguir distanciando a los jóvenes de la lectura. Por su parte, autores como Troncoso (2014), y Munita y Torres (2023) sugieren que poco se ha disfrutado de la poesía en las escuelas y que la lectura poética sí tiene lugar en el enfoque comunicativo de la enseñanza y aprendizaje de la lengua.

La lectura poética no entretiene. Sobre esta pérdida de la poesía a través del tiempo, los discursos revelaron que las nuevas formas de entretenimiento han generado que la poesía ya no sea valorada positivamente: “Nos cuesta leer tanto poesía en la actualidad debido a nuevos métodos de entretenimiento que tenemos actualmente, como la tecnología, y que, gracias a eso, la poesía ha ido perdiendo su valor en la actualidad”.

No solo se reconoce la creencia de que la lectura poética es compleja y, por lo tanto, *no hay tiempo para complejizarse en un mundo ya complejo*, sino que esta no entretiene, en competencia con las otras formas de entretenimiento del mundo actual. Los discursos hicieron alusión a actividades como ver televisión, redes sociales, etc., actividades que absorben la mayoría del tiempo de los adolescentes. Además, estas actividades de “entretenimiento” parecen ser percibidas como fáciles; es decir, no implican un esfuerzo. En otras palabras, no implica tener que *interpretarlas*, darse el tiempo para *analizarlas*, etc. *¿Acaso a un meme no lo*

²⁸ Inagotable, dos recientes artículos de Cassany exploran el uso de IA en las prácticas de lectura y escritura. Ver Cassany (2024), y Cassany y Casarin (2025).

tienen que interpretar para entender? ¿Acaso no dedican bastantes horas a este tipo de entretenimiento? ¿Acaso no ven películas o series complejas? ¿Acaso leer poesía no es más rápido que leer una novela?

Con esto, se observa que los discursos de los estudiantes difieren en dos posturas respecto al valor de la poesía en la actualidad. Algunos creen que la poesía está perdiendo lugar en una sociedad actual con variedad de formas de entretenimiento. Otros, los menos, creen que se ha ido adaptando a distintos formatos, como la música moderna o el cine, para prevalecer en la cultura contemporánea.

De lo analizado, se puede concluir que la mayoría de los discursos revelaron la creencia de que la lectura poética es una práctica del pasado, incompatible con la sociedad actual, por dos razones. Por un lado, los adolescentes no tienen tiempo para dicha práctica, o no se lo quieren dar; por otro lado, existen otras formas de entretenimiento que serían más fáciles que leer poesía y que, por ende, ocuparían gran parte del *poco tiempo* libre que tienen. Esto es confirmado por Zaldívar (2020), quien sostiene que la lectura poética puede ser percibida por los adolescentes como una práctica ajena a su vida cotidiana, de ahí que se distancien afectivamente de ella.

A esto se suma el hecho de que creen que el mundo en el que viven es acelerado y complejo, lo que refuerza ambas creencias. Si el mundo es acelerado, no hay tiempo para leer; si el mundo es complejo, no hay tiempo para prácticas (o lecturas) complejas/difíciles; si el mundo es complejo y acelerado, se consume lo que entretiene fácil y rápido.

Uno de los discursos refutó contundentemente:

Difiero con la idea. En todas las épocas, ha habido variedades de actividades que hacer. En la época de nuestros padres, ellos podían salir a jugar con sus amigos diversas cosas. Podían ir a fiestas o reuniones. Sin embargo, leían más que nosotros. El problema ocurre porque el sistema educativo trata de imponer la lectura durante la secundaria.

En definitiva, esta declaración es potente: no es que no *tengan* tiempo; no es que tengan muchas *cosas por hacer*. El problema radicaría en que no se les ha enseñado a leer poesía, lo que puede conducir a que la lectura poética les parezca difícil (compleja) y que, como actividad, *les va a quitar tiempo que no tienen*. Como uno de ellos bien dice, “esta generación quiere todo fácil”.

Qué flojera. Sobre la preferencia por lo fácil y su relación con sus formas de entretenimiento, una de las participantes complementó: “Ahora existen videojuegos donde solo tienes que apretar un par de botones para completarlos, además de diferentes páginas o aplicaciones de entretenimiento, como películas, series, entre otros. Todo es fácil para nosotros, todo se nos entrega ya hecho”. Se suma, así, un nuevo factor que podría estar incidiendo en la distancia de los adolescentes con la lectura poética: la flojera.

A mi parecer, la gente es floja y queremos tener todo fácilmente. Por lo tanto, pensamos: ‘¿Por qué no dice literalmente lo que está escrito? Los poetas pudieron simplemente escribir lo que pensaban de manera clara y directa’. Es más, como muchos adolescentes ya no leen, su vocabulario no es variado o extenso, y se les dificulta más entender la poesía.

Se mantiene recurrente la referencia a la lectura poética como una práctica que ellos perciben como difícil; en este caso, resalta la creencia de que se requiere conocer mucho vocabulario para comprender los textos poéticos y que la mayoría de los adolescentes no cuentan con ello, precisamente, debido a que no leen. Además, también se vuelve a apelar a las posibilidades de interpretación que ofrece la poesía, lo cual parece también *dar flojera*, porque *mejor sería que los autores escriban de forma clara, directa y rápida*. Otro participante también expresó un discurso similar, aludiendo al “esfuerzo” que implica la lectura poética, y la compara con la lectura de una novela, lo que, a su vez, reafirma la idea de que ven a la poesía como un género literario distinto.

Yo pienso que nos cuesta leer tanto poesía porque la poesía requiere el esfuerzo del lector. Con esto me refiero a que leer una novela, por ejemplo, es algo bien sencillo, ya que no se tiene que analizar todo lo que lees, ni se tiene que leer varias veces para poder entenderlo, mientras que la poesía requiere paciencia y honestamente creo que nuestra generación se ha vuelto bien floja.

Nuevamente, se hace referencia a una flojera inherente a su generación. Entender un texto poético, desde la interpretación de los discursos de los estudiantes, implica análisis, relectura, esfuerzo, paciencia, y estas no son características de *estos tiempos*. Un estudiante escribió: “Dedicar tiempo a leer poesía no es nada fácil y, en nuestro país, la flojera es extremadamente común”. *¿Acaso la lectura poética debe entretener para ser valorada por la sociedad actual? ¿Acaso ahora todo entretenimiento debe ser rápido y fácil?*

La lectura poética no es rentable. Los adolescentes —parece— no tienen ni tiempo ni ganas de leer poesía. Cuando se proyectan como adultos y miembros de una sociedad incompatible con la poesía, construyen discursos en torno a la utilidad y rentabilidad de la lectura poética:

Debido a que el mundo se ha vuelto una sociedad de consumo, en el cual uno de los bienes más valiosos es el conocimiento. Y la poesía al no aportar ningún conocimiento real, o de valor, no interesa a la población actual, ya que lo que casi todos buscan al leer, es poder lucrar algo de lo que aprenden. Es por eso que a día de hoy la poesía (...) es vista como algo no esencial, o que se necesite tener o saber para prosperar en la vida.

Otro discurso completa la idea:

La poesía ya ni figura entre los géneros más solicitados, sino que a día de hoy los ensayos, algo que si suele aportar algún conocimiento con el que se pueda lucrar, son los que predominan en el mercado.

Se revela una crudeza al hablar de la valoración de la poesía en función de su capacidad para lucrar: “Yo creo que ese amor por la poesía ha sido reemplazado por amor al dinero, a los lujos, y a la comodidad”. Si bien esto se vincula con otras creencias, como la de que leer poesía da flojera, cabe subrayar el correlato neoliberal en estos discursos.

Este hallazgo se vincula con los antecedentes nacionales de esta investigación (Loli Chau, 2018; y Pacchioni, 2020), que, aunque lejanos en objeto de estudio, discuten la convergencia entre una educación humanista y un sistema productivista que orienta su educación a la formación de futuros profesionales. En ese sentido, el estado actual de las propuestas

curriculares prioriza el uso de textos funcionales sobre el de textos literarios, con lo que se opacan los esfuerzos por desarrollar y promover una competencia literaria entre los estudiantes; en palabras de Colomer, una forma de “hacer posible la experiencia personal de la lectura” (2016, p. 31).

Así, en tanto la poesía no genera dinero o no es útil *para la vida*, no amerita leerse o las personas no podrán darle tiempo (necesitan generar dinero antes que leer poesía). Lo escrito entre paréntesis parece una verdad absoluta; sin embargo, ambas situaciones no son equiparables. En ese sentido, no vamos a hacernos la pregunta de si es más importante generar dinero que leer poesía. Pero sí quiero subrayar cómo la tendencia hacia lo productivo y funcional también puede haber influido en la progresiva marginalización del texto poético en tanto no-productivo. Sobre esto, se abordó más en el capítulo del planteamiento del problema.

Nos enseñaron mal. Otra de las constantes que emergieron de la interpretación de los discursos fue la valoración negativa hacia su experiencia de aprendizaje de lectura de poesía. Un estudiante escribe claramente: “El problema no es el libro ni la poesía, el problema es la forma en la cual nos enseñan”. Los discursos revelan que la imposición y obligación de leer poesía conducen a un progresivo rechazo de ella: “Muchos jóvenes no leen poesía por voluntad propia, sino porque en las escuelas obligan a leerla, y al hacer esto, generan un odio que a poco se va desarrollando y uno termina odiando la poesía”.

En este caso, el estudiante no solo demostró posicionarse desde su experiencia como estudiante (*aprendiz*), sino que buscó aludir, también, a una colectividad: “(...) es la forma en la cual nos enseñan”. Así, este fragmento hace referencia a dos colectivos: el de los estudiantes (*nos*) y el de los docentes (*enseñan*). Adicionalmente, se habla de un *odio* a la poesía, el cual

uno de los participantes planteó como un *odio aprendido*: “es una consecuencia del odio a la literatura. Todo esto se origina desde la mala enseñanza a partir de secundaria”.

Aparece, así, otro factor: el paso de la primaria a la secundaria. Específicamente, se interpreta de los discursos que el paso de la primaria a la secundaria tuvo bastante incidencia en su relación con la poesía. Uno de los estudiantes refleja esto al relatar y recordar que, en primaria, le gustaba más leer que en secundaria. Orienta su explicación hacia la libertad que tenía de niño para poder elegir lo que iba a leer, en contraste con la secundaria, cuando les imponen las lecturas:

Cuando estaba en primaria me gustaba más la lectura que ahora. En primaria, podía elegir los libros que más me gustaban de una larga lista en la biblioteca. Cuando llegué a secundaria, nos empezaron a imponer ciertos libros que a la mayoría de mi promoción no les gustaban y se sentían obligados a leer.

También, hace énfasis en que esta imposición no le gustaba a la mayoría de la promoción y extiende la sensación de obligación al colectivo. Esto se relaciona con lo que Delgado e Iberico (2015) sostienen sobre el carácter afectivo de la valoración: “se aprecia porque se desea; no se desea porque se aprecia” (p. 321). En esta línea, no hay un *deseo* por la poesía genuino o aprendido por la experimentación con la lectura poética, sino que es vista como una obligación y, por lo tanto, no la aprecian, no la valoran positivamente.

Como ha planteado Munita (2024), la relación con el texto también se construye a partir de cómo la escuela aproxima al sujeto lector a prácticas de lectura significativas. Así, en la medida en que los estudiantes vean la lectura de textos poéticos como una obligación no se

sentirán motivados a leerla, mucho menos si no se generan situaciones significativas que les permitan vivir la experiencia de la lectura poética. Al no haber mediación literaria y solo imposición, la distancia se incrementa incluso más allá del aula, construyendo la creencia de que la poesía es ajena a ellos e incompatible con sus deseos.

Por su parte, los discursos también revelan una discusión en torno al Plan lector. Un estudiante menciona que rara vez les plantearon leer poesía en la escuela, salvo alguna vez que la leyeron pero con fines de declamación. Los discursos destacan que la escuela les dio como opciones principalmente novelas, cuentos y hasta obras teatrales, pero no textos poéticos. De docente, recuerdo que mis estudiantes me contaban que en inglés sí leían poesía: no fue de sorprender que, cuando les pedí que llevaran un texto poético para activar una sesión de aprendizaje, compartieron textos de Shakespeare.

Desde un enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua, la diversidad textual es clave para el desarrollo de la competencia lectora y para la consecuente formación de lectores. En este sentido, al no darles la oportunidad de experimentar con textos poéticos, la escuela, de alguna manera, marginaliza la poesía. Al respecto, autores como Cassany (2006) advierten que un repertorio textual poco diverso limita la posibilidad de los estudiantes de experimentar formas distintas de interpretar textos.

En suma, creencias como “nos obligaron a leerla y nos alejaron de ella”, y “no nos acercaron a la poesía, sino a otros géneros”, atribuidas totalmente a la escuela (y a sus docentes), si bien parten de experiencias de aula, son verdades personales que influyen en sus procesos de aprendizaje y en la valoración que le dan a la poesía al término de la secundaria.

Un odio aprendido. De lo anterior, cabe resaltar la aparición de la palabra odio. En efecto, en el foro virtual, los estudiantes empezaron a relacionar a la poesía con los sentimientos que esta genera. También se encontraron referencias al sujeto lector de poesía, entendido como una persona que está más conectada con sus emociones que otros: “Yo creo que las personas que no gustan de los poemas son menos románticas o menos apasionadas a comparación de las que sí”. Cabe preguntarse, en ese sentido, si la distancia de la poesía es una distancia, también, de las emociones, del *sentir*:

La poesía es el tipo de narración, o transmisión de emociones y sentimientos que más me disgusta. Nunca me ha gustado la poesía ni creo que me guste en algún futuro cercano. Esto es simplemente por la manera en la que la poesía se “narra”, la manera de transmitir un sentimiento.

Este último fragmento refleja, por un lado, el desconocimiento del estudiante sobre la poesía como género literario, en tanto la equipara con lo *narrativo*, a diferencia de otros de sus compañeros, quienes sí la reconocieron como un género que no narra, sino que expresa.

Sin embargo, sí hay una fuerte relación con la expresión de emociones; de hecho, el estudiante recalcó que lo que no le gusta de la poesía es la forma cómo las transmite. Se hace alusión, indirectamente, a la forma como está escrita, lo que lleva nuevamente a asociarla con su complejidad. *¿Los estudiantes no leen poesía porque expresa sentimientos con los que evitan relacionarse o no la leen porque no entienden lo que expresa? ¿O no la leen porque evitan sentir?* Al respecto, una de las estudiantes comentó que también entra en juego el miedo: “A mi parecer, es más como un temor a lo desconocido y una resistencia a no querer saber sobre el tema”.

Por el contrario, los discursos también revelaron la posibilidad de conectar con *otro* a través de la lectura poética: “Los poemas pueden ser vistos como una forma de sentirse identificado y notar que no son las únicas personas que han pasado por esos problemas”; “La poesía trae grandes beneficios, como puede ser sentirse identificado con otro, y entender que no se está solo en el mundo”. Así, se incide nuevamente en la capacidad de la poesía de permitirse *ser otro* para —a su vez— reconocer las propias emociones.

4.4. Cerrando círculos

Mediante este texto y experiencia hermenéutica, he recorrido las valoraciones y creencias que los discursos de los estudiantes revelaron en torno a la lectura poética. Al interpretar el conjunto de los discursos escritos por los estudiantes como un gran discurso colectivo, se encuentra que, si bien a algunos les gusta la poesía, la mayoría declara sentirse distanciados de ella. Mientras que para algunos es una práctica del pasado, para otros pocos, todavía está reflejada nuevas prácticas literarias, como en las batallas de rap, muy populares entre adolescentes.

Así, a pesar de que la lectura poética es percibida como lejana (y difícil de alcanzar) e invisibilizada de alguna manera por la escuela, los discursos revelan a un conjunto de estudiantes que, en su mayoría, reclaman la valoración de la poesía en la sociedad actual. Sus explicaciones ante la pregunta de la consigna varían y se consolidan en distintas creencias sobre la lectura poética: es difícil, es antigua, es incompatible con la sociedad actual, no entretiene, da flojera, no es rentable y no nos enseñaron a leerla.

Este texto hermenéutico sirvió de soporte para la interpretación de los discursos, a la vez que permitió una escritura reflexiva, circular y articulada. Volviendo a la figura del *iceberg*

presentada en el capítulo metodológico, la indagación en torno a la lectura poética ha revelado valoraciones y creencias que, entramadas, van emergiendo por fuera de la superficie. Sin embargo, quedan muchas respuestas pendientes (todavía ocultas) en este recorrido inquisitivo: ¿Cómo resignificar la poesía en tiempos de Inteligencia Artificial? ¿Cómo integrar la educación poética con las nuevas prácticas lectoras? ¿Es la poesía un resultado del pasado o sobrevivirá? ¿Cómo puede intervenir la escuela o los mediadores para que los adolescentes experimenten la lectura poética? ¿Cómo enseñarles a permitirse movilizar por la poesía?

Como declaré, el círculo parece infinito, casi vicioso; no obstante, mediante este texto lo cierro temporalmente para abrirlo en una siguiente investigación y exploración, junto con las voces de autores que he conocido en estos últimos años, tales como Munita, Zaldívar, Colomer, Cassany, y otros que pretendo seguir revisando para insertarme en la línea de investigación de la educación literaria, especialmente, de la educación poética —por qué no— en el Perú.

A su vez, he diseñado un mapa conceptual que intenta sintetizar los hallazgos descritos y discutidos en esta sección (ver Figura 7 en la siguiente página).

Conclusiones

El presente estudio tuvo como objetivo conocer las valoraciones y explorar las creencias que revelaron los discursos escritos por un grupo de estudiantes de quinto de secundaria de una IE privada en Lima, Perú, en un foro virtual.

Se encontraron pocas valoraciones positivas explícitas entre los discursos escritos por los estudiantes en el foro virtual. De lo contrario, colectivamente, construyeron un discurso con una tendencia a valorar la lectura poética de manera pesimista. No califico como *negativa*, porque la gran mayoría —salvo quienes escribieron odiarla o depreciarla— reconocía que la poesía debería ser mejor valorada por la sociedad y, en su contexto cercano, por la escuela.

De hecho, las valoraciones positivas se asociaron con la creencia de que la lectura poética contribuye al desarrollo de la creatividad y del pensamiento, y que incluso puede mejorar la competencia escrita y lectora de las personas. También, se encontró que los que valoran la lectura poética positivamente encuentran en ella un tipo especial de texto, un género distinto con un lenguaje figurado que permite interpretaciones más libres y personales.

Desde otro punto de vista, estas valoraciones se vinculan con la creencia de que la lectura poética es compleja y difícil de entender. Implica reconocer su forma, que les es difícil y proyectar interpretaciones. Esto requiere mucho esfuerzo y los adolescentes “no tienen tiempo” para eso.

Otra creencia es que la lectura poética no es compatible con el estilo de vida de una sociedad acelerada, consumista y poco contemplativa, como la actual. Los discursos de los estudiantes revelan creencias de que la lectura de poesía es una práctica del pasado, que no

puede competir con otras formas de entretenimiento, pues entenderla implica esfuerzo y “no hay tiempo”, y esforzarse da *flojera*, y ni siquiera es rentable.

Así mismo, a partir del ejercicio de interpretación de los discursos de los estudiantes, se identificó la creencia de que, en la escuela, no les enseñaron a *leer poesía*. Se encontraron tres factores para explicarla: el paso de la primaria a secundaria, la limitada diversidad textual y la obligación a leer. En general, los discursos de los estudiantes sugieren que parte de la distancia que tienen con la lectura poética se debe justamente a las prácticas de lectura escolares.

El texto hermenéutico cumplió un rol importante en la interpretación de los discursos de los estudiantes. En ese sentido, se mantiene como método para futuras investigaciones que se basen en la interpretación de textos escritos. Así como esta metodología permitió de alguna manera *experimentar* el proceso de investigación, es de suma importancia que la escuela presente la lectura poética a sus estudiantes como una experiencia de lectura, y no como un contenido más.

Finalmente, de esta investigación, se concluye que las y los estudiantes están principalmente distanciados de la lectura poética, lo que condice con el progresivo distanciamiento del diseño curricular peruano de la competencia literaria.

Recomendaciones

La lectura poética en la escuela ofrece tanto a docentes como a estudiantes la oportunidad de experimentar la lectura de manera estética, emocional y funcional, además de enriquecer la enseñanza y aprendizaje de competencias comunicativas, como la lectura, escritura y oralidad. Para ello, la competencia literaria debe ser entendida como una competencia distinta y específica, de manera que las y los docentes puedan abordar la lectura poética en sus aulas desde el enfoque comunicativo de la enseñanza y aprendizaje de la lengua, y no solo como un conocimiento o *saber*.

Para ello, y retomando las conclusiones anteriores, se recomienda presentar la lectura poética a las y los estudiantes como una *experiencia*, que se distingue de otros tipos de lectura. Además, también es importante que, desde la infancia, sean expuestos a textos o formas poéticas, de manera que *aprendan* a leer y experimentar la poesía, y así puedan sostener una relación cercana con la lectura poética en primaria y, sobre todo, en secundaria, donde se ha visto que presentan más dificultades para identificarse con ella.

Al transitar hacia la secundaria, el desafío del docente puede ser mayor, pues se enfrenta a adolescentes —rebeldes y resistentes— que no necesariamente van a encontrar un lugar cómodo en la lectura de poesía. En ese sentido, la forma como el docente y la escuela aproximan la lectura poética al adolescente es crucial. De los hallazgos, hemos logrado comprender que, mientras más los obligan a leer, o menos diversidad de textos les dan, mayores serán las dificultades de las y los estudiantes por encontrarse con el texto poético. Es importante, por ello, presentar la lectura poética a través de autores contemporáneos, y no solo “clásicos”, y también combinar la experiencia lectora con nuevas prácticas literarias, ya sea nutridas por la tecnología,

o en combinación con otras artes o especialidades, como el dibujo, la música, el *collage*, el teatro, etc.

Finalmente, recordemos que las valoraciones y creencias sobre lectura poética que los discursos escritos por las y los estudiantes revelaron son solo *la punta del iceberg* del problema del distanciamiento de la lectura poética. Por debajo del problema, se encuentran problemas más estructurales, como la eliminación de la competencia literaria de los currículos y, específicamente, del CNEB peruano.

Desde esta perspectiva más general (y ambiciosa), la recomendación estructural sería reconsiderar la competencia literaria en el currículo nacional con el objetivo de que las creencias y valoraciones encontradas no tengan —por lo menos— un sustento oficial. Así, la escuela y docentes podrían experimentar de otra manera la lectura poética y darle, junto con sus estudiantes, el valor que merece. De lo contrario, como se viene dando en los últimos años, las creencias y valoraciones como las encontradas en esta investigación podrían persistir, fosilizarse, incluso en docentes.

Hay esperanza: la poesía, como *experiencia humana*, también se rebela y se resiste. Ahora se habla de una recuperación de la literatura, de fiestas “literarias”, o reuniones en parques o espacios públicos solo para leer. Esta parece ser la tendencia en países aparentemente más acelerados o modernos, como los europeos. Las bibliotecas se resisten, y surgen nuevas formas de hacer y promover lectura. Le lectura, finalmente, resiste.

Sin embargo, la lectura no existe sin sus lectores. Quizá es cuestión de que los adolescentes comprendan que el texto poético es probablemente el más rebelde y resistente de todos, como ellos anhelan ser.

Referencias

- Álvarez de Sotomayor, I. (2019). Poesía en el espacio: una experiencia en ESO. *Campo Abierto*, 38(1), 101-106.
- Bahloul, J. (2002). *Lecturas precarias: Estudio sociológico sobre los “poco lectores”*. Fondo de Cultura Económica.
- Cameron, D., y Panovic, I. (2014). El discurso y el análisis del discurso. En D. Cameron, y I. Panovic, *Working with written discourse*. Sage.
- Canale, E. (1983). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En M. Llovera et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 63-83). Edelsa
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47.
<https://doi.org/10.1093/applin/1.1.1>
- Casa de la Literatura Peruana. (2025, 14 de agosto). *Víctor Vich: el Perú y la poesía* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=1j-aFd14MX8>
- Cassany, D. (1999). Los enfoques comunicativos: elogio y crítica. *Lingüística y Literatura*, 36–37.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cassany, D. (2024). Enseñar a leer y escribir con inteligencias artificiales generativas. *Aula de Innovación Educativa*, (339), 5–12.
- Cassany, D., y Casarín, L. (2025). Éxito, fracaso y retos letrados con la IA. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (78), 15–34.

- Castro-Caicedo, Y. (2018). La poesía: un camino para formar lectores críticos. *Revista FOLHMYP*, 51-61.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. FCE.
- Delgado Cerrillo, B. (2007). Fundamentos del proceso lector. Motivar la lectura en la Educación Secundaria. *OCNOS*(3), 39-53.
- Faedu. (2017a). *Líneas y temas de la investigación educativa para los programas académicos de la Faedu*. UICT/UPCH.
- Faedu. (2017b). *Manual de Diseños de Investigación para los Programas de la Facultad de Educación*. UICT/UPCH.
- Fernández-Bringas, T., y Bardales-Mendoza, O. (2022). *La experiencia de la investigación cualitativa*. Fondo Editorial Cayetano.
- Gamoneda, A. (2014). Sentidos seducidos. Aspectos neurocognitivos de la lectura poética (sobre un poema de Verlaine). *Revista Signa*, 23, 429-441.
- Gamoneda, A. (2019). Desaprendizaje e inestabilidad. Perspectivas para una teoría cognitiva de la lectura poética. *Revista Signa*, 28, 105-137.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación (5a. ed.)*. McGraw Hill/Interamericana Editores.
- Loli Chau, C. (2018). *El desarrollo humano en la universidad y la demanda por una formación profesional: un estudio de caso de una Facultad de Comunicación en Lima*. (Tesis de maestría). UPCH.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Vol. 1. Paidós.
- Lomas, C. (2013). *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad*. Octaedro.

- López-Morocho, L. (2013). La hermenéutica y sus implicaciones en el proceso educativo. *Sophía*. 1(86).
https://www.researchgate.net/publication/318610577_La_hermeneutica_y_sus_implicaciones_en_el_proceso_educativo_The_implications_of_hermeneutics_in_the_educational_process
- Maletta, H. (2009). *Epistemología aplicada: Metodología y técnica de la producción científica*. CIES/CEPES/UP.
<https://cies.org.pe/sites/default/files/files/otrasinvestigaciones/archivos/epistemologia-y-tecnica-de-la-produccion-cientifica.pdf>
- Martínez-González, R. (2007). *La investigación en la práctica educativa: guía metodológica de investigación para el diagnóstico*. CIDE.
- Martos, E., y Campos, M. (2013). *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura*. Red Internacional de Universidades Lectoras/Santillana.
- Ministerio de Educación del Perú (Minedu). (2005). *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular*. Minedu.
- Ministerio de Educación del Perú (Minedu). (2015). *Rutas del Aprendizaje. ¿Qué y cómo aprenden nuestros estudiantes? VII Ciclo. Área Curricular Comunicación*. Minedu.
- Ministerio de Educación del Perú (Minedu). (2017). *Currículo Nacional de Educación Básica*.
- Ministerio de Educación del Perú (Minedu). (2018). *Marco de la evaluación de la competencia lectora de PISA 2018*. UMC.
- Ministerio de Educación del Perú (Minedu). (2020). *Reporte nacional de resultados 2019. ¿Qué aprendizajes logran nuestros estudiantes?* UMC. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2020/06/Reporte-Nacional-2019.pdf>

- Ministerio de Educación del Perú (Minedu). (2022). *Estudio Virtual de Aprendizajes - EVA 2021*. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2022/08/Presentación-EVA-2021.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú (Minedu). (2023a). *Evaluación Muestral de Estudiantes (EM). Resultados*. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/8918>
- Ministerio de Educación del Perú (Minedu). (2023b). *Resultados nacionales PISA 2022*. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2024/01/Presentaci%C3%B3n-de-resultados-PISA-2022-Per%C3%BA.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú (Minedu). (2023c). *Fascículo general para el desarrollo de las competencias comunicativas*. Dirección de Educación Secundaria.
- Ministerio de Educación del Perú (Minedu). (2023d). *Fascículo general para el desarrollo de la competencia Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna*. Dirección de Educación Secundaria.
- Ministerio de Educación del Perú (Minedu). (2023e). *La competencia lectora en las áreas curriculares del CNEB* [Video]. PerúEduca. <https://www.perueduca.pe/#/home/busqueda/streamings/estrategias/undefined/la-competencia-lectora-en-las-areas-curriculares-del-cneb>
- Ministerio de Educación del Perú (Minedu). (2024a). *ENLA 2023. Resumen ejecutivo*. UMC. http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2024/05/Resumen_ejecutivo_ENLA_2023.pdf
- Ministerio de Educación del Perú (Minedu). (2024b). *ENLA 2023. Factores asociados*. UMC. <http://umc.minedu.gob.pe/wp->

content/uploads/2024/05/Presentacion_de_habilidades_socioemocionales_ENLA_2023.pdf

Montes, G. (1999). *La frontera indómita: En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. Fondo de Cultura Económica.

Munita, F. (2014). *El mediador escolar de lectura literaria: Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistemas de creencias y trayectorias personales de lectura* (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona.

Munita, F., y Pardo, N. (2020). Resignificar la poesía en las aulas de secundaria: La visión sobre educación poética de docentes chilenos. *Ocnos*, 19(1), 7–19.
https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.1.2010

Munita, F., y Torres, C. (2023). La educación poética: Tensiones, desafíos y líneas de avance. *Perfiles Educativos*, 45(183), 150–169.
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.183.61140>

Munita, F., y Torres, C. (2024). Manifestaciones de la relación con la poesía del alumnado adolescente: Un estudio colectivo de casos. *Literatura y Lingüística*, 49, 239–269.
<https://doi.org/10.29344/0717621X.49.3690>

National Literacy Trust. (2023). *Poetry in 2023*. Londres: National Literacy Trust.
https://cdn.literacytrust.org.uk/media/documents/Poetry_in_2022.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2013). *Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Análisis Curricular*. Orealc/Unesco Santiago.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2015). *Informe de resultados TERCE: logros de aprendizaje*. OREAL/Unesco Santiago. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243532>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2020a). *¿Qué se espera que aprendan los estudiantes de América Latina y el Caribe? Análisis curricular del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. Orealc/Unesco Santiago.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2020b). *Análisis curricular ERCE 2019. Perú. Documento nacional de resultados*. Orealc/Unesco Santiago.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2021). *ERCE 2019. Reporte nacional de resultados: Perú*. Orealc/Unesco Santiago. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380253/PDF/380253spa.pdf.multi>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (30 de noviembre de 2021). *Lanzamiento de resultados del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. Orealc/Unesco Santiago. <https://www.youtube.com/watch?v=N2MAue1HQR0>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD). (2018). *Peru: Country Note. PISA 2018 Results*. https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_PER.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD). (2023a). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>.

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD). (2023b). *PISA 2022 Results. Factsheets Peru*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/publication/pisa-2022-results/country-notes/peru-3e71791c#chapter-d1e11>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD). (2023c). *PISA 2022 Assessment and Analytical Framework*. OECD Publishing.
- Pacchioni, G. (2020). *El análisis y la producción visual como estrategias para fortalecer la reflexión y acción ciudadana en un curso de las carreras de diseño gráfico, publicidad y animación de un instituto de educación superior tecnológico de Lima* (Tesis de maestría). UPCH.
- Pajares, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Parmentier, P. (1986). Les genres et leurs lecteurs. *Revue française de sociologie*, 27(3), 397–430. <https://doi.org/10.2307/3321608>
- Samaja, J. (1995). *Epistemología y metodología: elementos para una teoría de la investigación científica (3a. ed.)*. Eudeba.
- Solé, I. (1995). El placer de leer. *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 16(3), 1-7.
- Solé, I. (2004). Proyectos y programas de innovación en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y escritura. En A. Badía, T. Mauri, y C. Monereo, *La práctica psicopedagógica en educación formal*. UOC.
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación* (59), 43-61.

- Solís, C. (2015). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios: Revisión de algunos estudios. *Propósitos y Representaciones*, 3(2), 227-260. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n2.83>
- Sommer, D. (2020). Hacia una educación poética. En J. Suárez, & I. Valer, *Erocrítica II. Pedagogías poéticas*. LAVA PERÚ.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para realizar la teoría fundamentada*. (E. Zimmerman, Trad.) Editorial Universidad de Antioquia. <https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/bases-investigacion-cualitativa.pdf>
- Troncoso, X. (2014). Literatura y competencia comunicativa: ¿Matrimonio mal avenido? *Educação e Pesquisa*, 40(4), octubre-diciembre, 1015-1028
- van Manen, M. (2014). *Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. Left Coast Press
- Vich, V. (2018). ¿Qué es la poesía?: esa eterna pregunta, otra respuesta incompleta. En V. Vich, *Poetas peruanas del siglo XX. Lecturas críticas*. PUCP.
- Villegas, M. (1993). Las disciplinas del discurso: Hermenéutica, semiótica y análisis textual. *Anuario de Psicología*, 59, 19–60.
- Yerovi, P. (2024, junio). *De la competencia lectora a la competencia literaria* [Ponencia en webinar]. Red Educativa Cultural José Antonio Encinas – Perú. YouTube.
- Zaldívar, R. (2014). *El desarrollo en la consciencia emocional en la adolescencia a través de la poesía*. (Tesis de maestría). Universidad Complutense de Madrid.

Zaldívar, R. (2017). Las actitudes de los adolescentes hacia la poesía, su didáctica y la educación emocional en la ESO. *Didáctica*, 29, 259-277.

Zaldívar, R. (2020). La dimensión emocional en la educación poética como clave. *Investigaciones sobre Lectura*, 75-93. doi:10.37132/isl.v0i14.317

Zavala, V. (2002). *Desencuentros con la escritura. Escuela y comunidad en los Andes peruanos*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Anexo A: Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN UN ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN	
Título del estudio:	Discursos en torno a la enseñanza y aprendizaje de la lectura poética en la escuela: una aproximación desde las voces de las y los estudiantes
Investigador (a):	Paola Yerovi Verano
Institución:	Universidad Peruana Cayetano Heredia

Estimado exalumno o exalumna:

Como egresada de la Maestría de Didáctica de la Lectura y Escritura de la Universidad Peruana Cayetano Heredia, estoy realizando mi tesis en torno a la enseñanza y aprendizaje de la lectura de poesía. Para ello, he recogido los textos que tú y tus compañeros escribieron en un foro virtual a finales del año 2019 en el marco de una unidad didáctica sobre poesía realizado cuando era tu profesora en tu último año de secundaria.

La pregunta de investigación que dirige mi investigación es la siguiente: *¿Qué revelan los discursos que escribieron los estudiantes de quinto de secundaria de una IE particular de Lima en un foro virtual en torno a la lectura poética?*

Para responder a la pregunta, pretendo interpretar los textos (discursos) que tú y tus compañeros escribieron en dicho foro virtual; por ello, necesito tu **consentimiento expreso** para utilizarlos. Antes de tomar una decisión, considera los siguientes aspectos.

- **Tratamiento de la información:** Los textos que escribiste en el mencionado foro virtual, así como los de tus compañeros, serán usados únicamente por mí para fines de la investigación. Para ello, primero, los procesaré por el *software* de análisis de investigación cualitativa Atlas.ti (versión web) para poder codificarlos. Luego, los analizaré mediante un diseño interpretativo de tipo hermenéutico. El análisis que derive de los textos será utilizado para la redacción de los capítulos de Resultados y de Discusión de la tesis.
- **Confidencialidad:** Los fines del análisis de dichos textos son estrictamente académicos y se salvaguardará tu identidad. En ese sentido, la confidencialidad está garantizada; es decir, tus datos personales no serán publicados ni compartidos.
- **No maleficencia:** Tampoco existen riesgos involucrados en esta investigación, además de que los textos ya fueron recogidos desde el aula virtual Edu 2.0, y no se necesita acción adicional de tu parte. Una vez firmado este consentimiento, compartiré contigo el conjunto de textos del foro virtual para que, en caso de que consideres que algún fragmento pudiera generar sensibilidades, ya sea a ti, a mí, al colegio o a un futuro lector, tengas la opción de señalarlo para que yo no lo use en el análisis de los datos ni aparezca en la tesis.
- **Beneficencia:** Compartiré los resultados de la investigación directamente contigo vía correo o por una reunión de Zoom. También, los resultados de la investigación y la discusión que derive de ellos serán socializados mediante la creación de contenidos en redes sociales dirigidos sobre todo a jóvenes como tú y adolescentes peruanos con el fin de promover la lectura de poesía. Al respecto,

se prevé la realización de un taller titulado “La poesía en las redes sociales” al que estarás cordialmente invitado, junto con tus compañeros y otros jóvenes interesados.

- **Uso futuro de información:** La tesis podrá ser consultada para futuras investigaciones que aborden la importancia y la relevancia de la lectura de poesía o de la competencia literaria en el contexto educativo peruano. Sin embargo, el conjunto de textos escritos por ti y tus compañeros en el foro virtual mencionado serán destruidos una vez que la tesis haya sido sustentada y aprobada.
- **Derechos del participante:** Puedes revertir este consentimiento en cualquier momento. Cualquier duda adicional sobre el tratamiento de tus producciones escritas, también puedes consultarla conmigo.

Presentada y aclarada la información, marca SÍ o NO en los siguientes enunciados:

- SÍ** deseo que los textos que escribí en el foro virtual mencionado sean usados para la investigación
- NO** deseo que los textos que escribí en el foro virtual mencionado sean usados para la investigación

Si tienes preguntas sobre la investigación o deseas más información, puedes contactarte conmigo a paola.yerovi@upch.pe. Si tienes preguntas sobre los aspectos éticos del estudio, puedes contactarte con el Dr. Manuel Raúl Pérez Martinot, presidente del Comité Institucional de Ética en Investigación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia al teléfono 01-3190000 anexo 201355, o al correo electrónico: orvei.ciei@oficinas-upch.pe

Asimismo, puedes ingresar a este enlace para comunicarte con el Comité Institucional de Ética en Investigación UPCH: <https://investigacion.cayetano.edu.pe/etica/ciei/consultasquejas>

DECLARACIÓN Y/O CONSENTIMIENTO

Acepto voluntariamente que los textos que escribí en el foro virtual mencionado por la investigadora sean utilizados con fines académicos para la elaboración de su tesis.

Nombre y Apellidos:

Firma:

Fecha y Hora:

Anexo B: Consigna del foro virtual

En este espacio, deberán discutir, de manera formal e informada, en torno a la siguiente pregunta:

¿Por qué nos cuesta tanto leer poesía? ¿La poesía tiene valor en la actualidad?

En estos años que vengo dictando en el colegio, me he preguntado por qué a ustedes, jóvenes-adolescentes-efervescentes confundidos y emocionados por la vida, se les complica tanto acercarse a la poesía, leerla, entenderla, darle una oportunidad... Quisiera, entonces, que puedan reflexionar sobre ello y explicar qué es eso de la poesía que los aleja (o asusta?) tanto. (En caso de que no te sientas identificado/a/e con lo que menciono en la línea anterior, podrías, entonces, explicar por qué crees que los demás se sienten así frente a ella, y cuál ha sido tu posición respecto de la poesía en estos años).

En principio, deberían partir de las ideas y definición de poesía que discute Vich, y, por qué no, complementar con las ideas de Bloom y/o Vargas Llosa discutidas en clase. Además, como requisito, deberás investigar por lo menos UNA fuente (autor/a) más, y remitirte a ella cuando expliques tu respuesta. Esta OTRA fuente también puede ser OTRO texto de Bloom, de MVLL o del mismo Vich (revisar lecturas colgadas en sección "Poesía (Plan Lector)" de esta lección.

Indicaciones

1. Redactar respuesta (300 palabras mínimo) y, además, comentar/refutar/discutir/opinar las intervenciones de otras dos personas (máx. 100 palabras).
2. En la respuesta, citar a Vich (2018) y a la fuente que encontraron para complementar (por lo menos una).
3. Indicar referencias bibliográficas según formato APA al final de cada intervención.
4. Intervenir en por lo menos dos respuestas de sus compañeros. Pueden ser más.