

Diagnóstico de la competencia literaria en estudiantes del núcleo 918, Aranjuez, Medellín

Diagnosis of literary competence in students of Nucleus 918, Aranjuez, Medellín

Gloria Amparo Deossa Quiroz

Doctoranda en ciencias de la educación
Colombia, gloriadeossa@umecit.edu.pa



<https://orcid.org/0000-0003-0276-2503>

Cómo citar / How to cite

Deossa, G. A. (2023). Diagnóstico de la competencia literaria en estudiantes del núcleo 918, Aranjuez Medellín. *UNACIENCIA*, 16(30), 28-48.

<https://doi.org/10.35997/unaciencia.v16i30.731>

Fecha de recepción: 06 de julio de 2023

Fecha de aprobación: 10 de agosto de 2023

Resumen

Este artículo presenta una investigación descriptiva cuyo objetivo fue diagnosticar el desarrollo de la competencia literaria en estudiantes de educación media. Se utilizó un diseño de campo transeccional, univariable. El estudio se realizó en ocho instituciones oficiales del núcleo 918 de la Comuna 4 de Medellín. La población fue de 719 estudiantes. La muestra fue probabilística estratificada, conformada por 208 estudiantes. Se aplicó un Cuestionario de competencia literaria, con una validez de 0,85, y confiabilidad de 0,89. El resultado mostró que ningún escolar logró desempeño superior. El 69,23% se ubicó en la categoría regular, solo el 17,79% se ubicó en suficiente y el 0,48% fue insuficiente. Lo que más dominan es la identificación

de elementos de la narración; la mayor debilidad está en analizar relaciones intertextuales y formular hipótesis de interpretación a partir de estas. Se concluyó que los estudiantes tienen graves debilidades en el desarrollo de la competencia literaria, y esto puede repercutir en su continuidad en niveles educativos posteriores, y limitar su capacidad comprensiva y crítica. En la introducción se presenta la problemática, la pregunta y los objetivos, y se aportan elementos teóricos como base de la investigación. En el apartado de materiales y métodos se incluyen datos del contexto, criterios metodológicos y procedimientos realizados. En los resultados se incorporan los hallazgos, y en la discusión se vincula lo encontrado con investigaciones previas y se deducen las consecuencias de los resultados. Por último, en las conclusiones se da respuesta a los objetivos y a la pregunta de investigación.

Palabras clave:

Competencias, competencia literaria, educación media, lectura, lector literario.

Abstract

This article presents descriptive research whose objective was to diagnose the development of literary competence in high school students. A univariate, cross-sectional field design was used. The study was carried out in eight official institutions of nucleus 918 of Comuna 4 of Medellín. The population was 719 students. The sample was stratified probabilistic, made up of 208 students. A Literary Competence Questionnaire was applied, with a validity of 0.85, and a reliability of 0.89. The result showed that no student achieved superior performance. 69.23% was located in the regular category, only 17.79% was located in sufficient and 0.48% was insufficient. What they dominate the most is the identification of elements of the narrative; the greatest weakness is in analyzing intertextual relationships and formulating interpretation hypotheses based on these. It was concluded that students have serious weaknesses in the development of literary competence, and this may affect their continuity in subsequent educational levels, and limit their comprehensive and critical capacity. In the introduction, the problem, the question, and the objectives are presented, and theoretical elements are provided as the basis of the investigation. The materials and methods section includes context data, methodological criteria, and procedures performed. In the results, the findings are incorporated, and in the discussion, the findings are linked to previous investigations, and the consequences of the results are deduced. Finally, the conclusions answer the objectives and the research question.

Keywords:

Competences, literary competence, reading, literary reader, secondary education.

1. INTRODUCCIÓN

La educación literaria en estudiantes de la educación media es de vital importancia porque permite no solo formar lectores críticos, sino también cumple la función de humanizar y socializar (Vargas Llosa, 2010), o como lo explicita Cruz (2013), enseñar la literatura, en el mundo

globalizado, se convierte en una estrategia para facilitar el diálogo intercultural, que ayude a eliminar, o por lo menos a disminuir, prácticas discriminatorias como el racismo o el etnocentrismo. Entonces, a través de la formación literaria el joven no solo se puede constituir en un lector crítico del texto literario, sino en un ser humano con una visión más profunda de la realidad. Esto le posibilitará vincularse a la vida de adulto de una manera más efectiva y propositiva.

La formación literaria en la educación media se evidencia a nivel internacional dentro de la declaración Universal de los Derechos Humanos (UNESCO, 1948), en el Artículo 27 cuando plantea que “Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten”, por lo cual se puede deducir que a la formación literaria se considera uno de los principales bienes culturales de la humanidad. También la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (2006) presentó la importancia de la formación artística por ser manifestación de la cultura y el medio a través del cual se comunican los conocimientos culturales, e indicó que dicha formación puede darse como un saber transversal dentro de las otras áreas o como una asignatura del currículo.

Asimismo, favorecer el desarrollo de la competencia literaria del estudiante en la educación media contribuye a cumplir las metas de esta etapa escolar, entre estos la capacitación básica para el trabajo, la preparación para vincularse al sector productivo y la formación adecuada que posibilita al educando el acceso a la educación superior (Ley 115 de 1994) Debido principalmente a que un lector literario eficiente posee las destrezas para comprender e interpretar todo tipo de textos, lo cual lo habilita para tener mejor desempeño académico y social.

Sin embargo, en la actualidad no se cumplen todavía los objetivos de la formación literaria. Investigadores como Colomer (2010a; 2010b, 2005), Vargas (2009), Mendoza y Pascual (1998), Mendoza (2017), Álvarez y Morán (2016) y Munita y Margallo (2019) enfatizan en la necesidad de transformar la enseñanza de la literatura a nivel de la educación básica y media pues, históricamente, esta no ha respondido a las necesidades sociales. Colomer (2010a) plantea que en el contexto europeo la enseñanza de la literatura es uno de los puntos más sensibles en cuanto a la relación entre expectativas de la educación y los cambios sociales, y entre avances teóricos y prácticas educativas, por lo que los esfuerzos para formar lectores competentes han resultado infructuosos.

Por su parte, en el contexto colombiano, los estudiantes de la educación media presentan diversas falencias a nivel de sus aprendizajes académicos, prueba de ello son los bajos puntajes que obtienen tanto en las pruebas nacionales como internacionales. Una de las principales dificultades se localiza en el área de comprensión lectora. Lo anterior se evidencia en los resultados de las evaluaciones educativas tanto internas como externas (ICFES, 2018, 2021, 2022) y en lo que concierne a este estudio -la formación literaria-, los escolares de la educación media presentan muchas dificultades a la hora de comprender e interpretar el texto literario.

La anterior situación es general para todos los géneros literarios. Frente a los escritos narrativos, a menudo los estudiantes no logran percibir la historia que se cuenta, y si se trata de poesía es aún más complicado, porque en esta no hay una historia de fondo, sino una emoción o un sentimiento que con frecuencia se oculta por la riqueza de imágenes y por los recursos estilísticos usados por el poeta. Todo ello, sin dejar de mencionar el texto dramático, donde no solo es necesario reconstruir lo que se cuenta a partir del diálogo de los personajes, sino también

interpretar los escenarios, y las acotaciones, como elementos que aportan al significado del texto (Gallardo, 2006).

Esto revela que los estudiantes no logran comprender el texto literario en toda su magnitud. Ni siquiera alcanzan los niveles literal y semántico, porque los vocablos del texto son variados y desconocidos para ellos. Además, las situaciones y contextos a los que puede estar aludiendo la obra tampoco les resultan familiares. Asimismo, como los escolares están habituados a leer otro tipo de contenidos que les exigen muy poco o les demandan distintos tipos de análisis - como los contenidos multimediales-, en el momento de aplicar sus destrezas interpretativas a un texto denso y lineal que les pide nuevas estrategias de decodificación, renuncian a la posibilidad de leerlo, y mucho más si no hay una mediación adecuada por parte del docente (Gallardo, 2006, Cerrillo y Sánchez, 2017)).

Dentro de las problemáticas que dificultan la formación del lector literario están: las políticas educativas, las cuales, en su mayoría, son traídas de sistemas formativos de otros países e implementadas sin hacer la debida reflexión y contextualización (Castillo y Gamboa, 2013); también, la ausencia, en las instituciones educativas, de bibliotecas escolares amplias y con suficientes libros adecuados al lector adolescente y, además, el personal que las administra, a menudo no tiene formación en esa área y casi siempre realizan actividades diferentes a sus funciones (Bedoya, 2017).

Otros factores que impiden la formación del lector literario son la ausencia de hábitos lectores en la familia. De acuerdo con Petit (2005 citado en Ministerio de Educación Nacional, 2011) se ha demostrado que los niños que crecen en ambientes lectores, tienen la probabilidad de consolidarse más adelante como leyentes. Además, están la poca importancia que se le asigna a la literatura dentro del currículo (MEN, 2011); la selección de los textos para leer con los adolescentes y la didáctica del docente (Munita y Margallo, 2019) Si se comenzaran a subsanar desde la institucionalidad, todas estas problemáticas, es probable que los hábitos y la calidad de la lectura mejore.

En el caso de Colombia y, particularmente, en Medellín, se realizan diversas actividades desde la Secretaría de Cultura como la planeación y ejecución del Plan Municipal Ciudadano de Lectura, Escritura y Oralidad. Esta estrategia está articulada a la red de bibliotecas públicas de la ciudad y busca, entre otros objetivos, “que las personas resignifiquen y revaloren el hecho de que hablar, escuchar, leer y escribir son prácticas ligadas a sus vidas, que les permiten acceder a saberes y construir historias, concebir y desarrollar proyectos de bienestar y plenitud” (Alcaldía de Medellín, Secretaría de Cultura Ciudadana Y Universidad de Antioquia, 2016, p.9).

Sin embargo, estas mismas instituciones advierten que en la ciudad no hay, hasta el momento, estudios sobre prácticas de lectura con visión poblacional y territorial, por lo que además, se requiere sistematizar las experiencias de instituciones y programas de lectura presentes en la localidad para visibilizar su impacto y aprender de esas experiencias, de manera que seguir investigando sobre cómo desarrollar hábitos y habilidades de lectura es una necesidad sentida por diferentes estamentos de la municipalidad de Medellín. Por todo lo anterior es importante preguntarse ¿Qué nivel de desarrollo de la competencia literaria presentan los estudiantes de la educación Media del núcleo 918, Aranjuez, Medellín? En este trabajo, para responder a la anterior pregunta se formularon los siguientes objetivos: diagnosticar el nivel de desarrollo en el componente cognitivo de la competencia literaria, establecer el nivel de

desempeño de los estudiantes en el componente procedimental de la competencia literaria e identificar la actitud de los estudiantes frente al texto y a la lectura literaria.

El concepto de competencia, aunque no se origina en el campo de la educación, desde hace varias décadas ha ingresado a este sector y en la actualidad se ha convertido en un paradigma educativo. La formación por competencias significa ir más allá de la transmisión de contenidos teóricos que no facilitan la comprensión. Consiste en potenciar en el estudiante el desarrollo de conocimientos, habilidades y aptitudes que le permitan aplicar los saberes en contextos específicos de manera pertinente y ética. La educación por competencias apunta hacia una formación integral de la persona (Delors, 1996; Zubiría, 2006; Tobón, 2013).

Delors (1996) planteó que la educación para ser más eficiente y cumplir su misión en la sociedad debía estructurarse con base a cuatro saberes fundamentales: aprender a conocer, es decir, adquirir estrategias para la comprensión; aprender a hacer, para intervenir y transformar el entorno; aprender a convivir para participar y cooperar y aprender a ser que aglutina los tres anteriores. Concatenando a ello Tobón (2013), definió las competencias como actuaciones integrales para reconocer, interpretar, argumentar y solucionar problemas del contexto, que permiten desplegar y aplicar, de manera articulada, diferentes saberes (ser, convivir, hacer y conocer) con rectitud, mejoramiento continuo y ética. Es decir, en ellas se hace concreta y explícita la formación humana.

En este orden de ideas, dentro de las competencias que la educación media debe propiciar, se encuentra la literaria. De acuerdo con Mendoza (2004), esta competencia se orienta en tres direcciones. La primera: comprender y reconocer las convenciones específicas propias de la literatura; la segunda, manejar el conjunto de conocimientos que permiten atender a la historicidad que atraviesa el texto como requerimientos necesarios y mediadores para poder descubrir y establecer una valoración interpretativa; la tercera es el deleite por la lectura y la capacidad de hacerlo de manera autónoma. El mismo autor indica, que la educación poética debe, por lo tanto, hacer explícitos los valores de la obra literaria ante la vista del estudiante, a través de sus actividades de recepción y orientándolo para que sepa establecer su lectura personal, es decir, su interpretación y apreciación de estas.

La competencia literaria incorpora tres de los componentes planteados por Delors (1996) y retomados por Tobón (2013), es decir, el componente cognitivo, el componente procedimental y el componente actitudinal. La sinergia cognitiva se refiere al saber conocer y, para autores como Mendoza (2004, 2010 y 2017), Granda y Vargas (2007, citados en Vargas, 2009), MEN (1998, 2006), Colomer (2010a), Larrosa (1998), Rifaterre (1991, citado en Mendoza, 2017), consiste en el manejo del conjunto de conocimientos que permiten atender a la historicidad que atraviesa el texto como condición indispensable para poder descubrir y establecer una valoración interpretativa, además del dominio de las competencias lingüístico-comunicativa, discursiva, y el manejo de las mismas estrategias de lectura e identificación de la intertextualidad. Encierra también aspectos como el conocimiento de algunos autores y obras representativos de la literatura universal, estar al tanto de los convencionalismos inherentes al discurso literario, la apropiación del lenguaje estándar, entre otros.

Por otra parte, el componente procedimental, referido al saber hacer, de acuerdo con Tobón (2013), en literatura, es conocido también como competencia interpretativa y ocurre cuando el lector comprende la información con el propósito de determinar su sentido y significación, para poder aplicarla. Para lograrlo, el leyente realiza una serie de procesos cognitivos

y metacognitivos, y es por eso que el Ministerio de Educación Nacional (1998) afirma que el lector al interactuar con el texto no copia instintivamente en su mente el significado del mismo, sino que realiza un proceso que lleva su tiempo. De acuerdo con investigadores como Colomer (2010b), López, Tinajero y Pérez (2006), Vásquez (2014), Pérez (2014), Zubiría (2006) y Solé (2009), hacen parte esta sinergia el manejo de las convenciones que rigen la literatura para poder comprender los textos cada vez mejor, asumir una postura crítica frente a lo que se lee y la habilidad para formular y probar hipótesis de interpretación, entre otras.

Aunado a ello, se aprecia un tercer componente y es el actitudinal, referido al saber ser. La actitud del receptor del texto literario es un factor determinante para su formación como lector y para la adquisición de hábitos de lectura que perduren a lo largo de la vida. Implica el deleite e interés por la literatura, así como la lectura autónoma y la inmersión en el texto literario. Cerrillo (2010), Cerrillo y Sánchez (2017) y MEN (2011), al respecto, afirman que la lectura despierta el gozo intelectual de las personas. Para Bueno (2013) esta, además se convierte en una experiencia vital que permite al individuo superar, en cierta medida, su condición al posibilitarle la construcción de otras formas de existir como seres humanos. Mendoza (2017) afirma que la interacción entre la obra y el lector no solo es posible por los conocimientos que exige para actualizarla sino, también por los intereses, motivaciones y capacidades que posee su destinatario.

A nivel de Colombia existen muy pocas investigaciones donde se inquiera sobre el nivel de competencia literaria de los estudiantes de educación media. Se encuentran algunos trabajos que abordan el tema del desarrollo de destrezas en lectura literaria, pero en otros niveles escolares, como el de Quintero (2021), quien realizó un diagnóstico de los alumnos de 9° de una institución educativa pública del departamento del Valle (Colombia); para ello realizó un conversatorio con los adolescentes a partir de un léxico relacionado con el texto narrativo y una encuesta. El resultado mostró que ellos confundían los conceptos de cuento, fábula, leyenda y mito. No obstante, esta actividad le permitió descubrir sus intereses y le facilitó implementar una propuesta didáctica.

Otra indagación, en este campo, corresponde a la efectuada por Guerrero y Martínez (2016) con niños de 5° y 7° grado de dos colegios de Bosa y Kennedy (Bogotá, Colombia). Los resultados mostraron que la mayoría de los alumnos presentaron niveles de comprensión de acuerdo a su grado escolar, esto es lectura literal y en menor medida inferencial y escasos porcentajes de lectura crítica. Lo cual indica que los problemas relacionados con la apropiación del texto literario son comunes a varios establecimientos de educación básica y media del país.

2. METODOLOGÍA

El método que se utilizó para este estudio fue la holopraxis, definida por Weil (1997) como la praxis de la totalidad. El procedimiento holopráxico está dado por el recorrido a través de las fases y los estadios de la espiral holística, la cual es un multimétodo, que se construye con base en los principios de la comprensión holística (Hurtado, 2012). Dado que esta investigación fue descriptiva, el método recorrió tres estadios descriptivos, cada uno asociado a cada componente de las competencias.

Además, se utilizó diseño de campo, debido a que las fuentes de las cuales se recolectaron los datos, fueron los estudiantes de educación media del Núcleo 918; asimismo, fue transeccional porque la recolección se llevó a cabo en un solo momento en el tiempo; y contemporáneo porque se hizo en el presente del investigador (Hurtado, 2012), es decir, el investigador era contemporáneo con la ocurrencia del evento de estudio.

El cuestionario de competencia literaria desarrollado para esta investigación estuvo conformado por 100 preguntas distribuidas en los componentes de la competencia planteados por Mendoza (2006, 2010): el cognitivo, el actitudinal, y el procedimental. Además, en cada sinergia se contemplaron las áreas de obras, géneros y autores literarios, contexto histórico de producción y de recepción del texto literario, aspectos metadiscursivos y metaliterarios e intertextos e interdiscursos. (Cerrillo, 2007; Cerrillo y Sánchez 2017; Baeza y Sologuren, 2017; Genette, 1989; Mendoza 2008 y 2010 y Eco, 1993) con el fin de dar cuenta de los contenidos de la competencia y disponer de suficientes indicadores para evidenciarla.

El instrumento tuvo 100 preguntas en total, las cuales generaron un puntaje bruto de 142, distribuidas de la siguiente manera: para el componente cognitivo 37 preguntas de selección simple con un puntaje bruto de 53. El procedimental constó de 37 preguntas de selección simple y un puntaje bruto de 37 puntos. Mientras que el actitudinal tuvo 26 preguntas tipo escala, con un puntaje bruto de 52. Todas las escalas se llevaron a un puntaje transformado de 50 puntos. El índice de la validez por juicio de expertos fue de 0,85 y la confiabilidad fue de 0,891. La confiabilidad del componente cognitivo fue de 0,848; la del componente procedimental fue de 0,781; y la del actitudinal fue de 0,903. Por lo cual el instrumento se consideró confiable.

Población y muestra

La población de este estudio estuvo conformada por 719 estudiantes que habían culminado el grado 10°, en las ocho IE oficiales del Núcleo 918 de la Comuna 4 de la ciudad de Medellín, Colombia. Estas Instituciones son San Agustín, Fe y Alegría Luis Amigó, José Eusebio Caro, Monseñor Francisco Cristóbal Toro, Gilberto Alzate Avendaño, Francisco Luis Hernández Betancur, El Bosque y Lorenza Villegas de Santos. Para seleccionar la muestra, se utilizó un muestreo probabilístico estratificado, donde los estratos se determinaron por institución. Para calcular el tamaño de la muestra se utilizó la fórmula para poblaciones finitas (Martínez, 2012). El tamaño de muestra obtenido fue de 208 alumnos. La población y la muestra de discentes se distribuyen como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1.

Instituciones que forman parte de la población y la muestra de estudio

Población			
Institución	Grado	Total, estudiantes	Muestra estudiantes (29%)
San Agustín	10	63	18
Fe y Alegría Luis Amigó	10	50	15
José Eusebio Caro	10	115	33
Monseñor Francisco Cristóbal Toro	10	127	37
Gilberto Álzate Avendaño	10	170	49
Francisco Luis Hernández Betancur	10	78	23
El Bosque	10	39	11
Lorenza Villegas de Santos	10	77	22
Total		719	208

Fuente: Secretaría del Núcleo educativo 918 (febrero 2022)

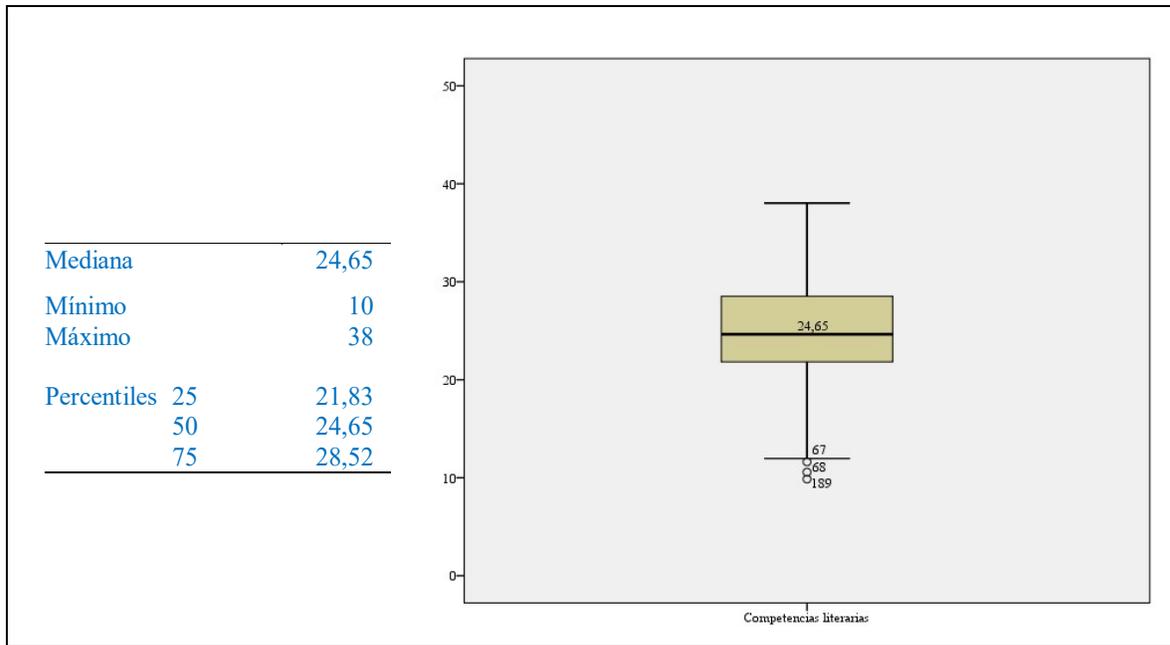
3. RESULTADOS

En el gráfico 1 se observa que la mediana que obtuvo el grupo de estudiantes, en competencia literaria, fue de 24,65 puntos, en una escala de 50 puntos. Esta mediana se ubicó en la categoría regular, lo cual significa que los estudiantes de educación media del Núcleo 918, presentan un desarrollo medio de la competencia literaria. Esto implica que no tienen aproximadamente la mitad de las destrezas que deberían poseer en cuanto a su capacidad para comprender y reconocer las convenciones específicas propias de la literatura, y para manejar el conjunto de saberes que les permiten atender a la historicidad que atraviesa el texto como conocimientos necesarios y mediadores para hacer valoraciones interpretativas, a partir del gusto por la lectura literaria y de su autonomía como lectores.

Los puntajes obtenidos por el grupo oscilaron entre un mínimo de 10 puntos y un máximo de 38, con lo cual se evidencia que ningún estudiante obtuvo puntaje superior. Además, se observa que hay tres casos atípicos los cuales se ubicaron por debajo de los resultados del resto del grupo.

Gráfico 1.

Diagrama de caja y bigotes del evento competencia literaria



Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de los datos con SPSS.

El hecho de que los estudiantes presenten un desarrollo medio de la competencia literaria es un índice de los vacíos en su formación literaria y ratifica los resultados expresados principalmente por la prueba saber ICFES donde la media en lectura crítica se ubica para el municipio de Medellín según los resultados de los últimos 5 años entre 52- 55 puntos en una escala de 100 (ICFES, 2018, 2021 y 2022). Esto implica que los estudiantes no tienen un dominio pleno de las habilidades lectoras que les permitan emitir juicios, plantear hipótesis de interpretación, analizar y relacionar la información procedente de diversos textos.

En cuanto al análisis por componente, en la tabla 2 se muestran la mediana, los cuartiles, el puntaje mínimo y el puntaje máximo obtenido por los estudiantes de la muestra.

Tabla 2.

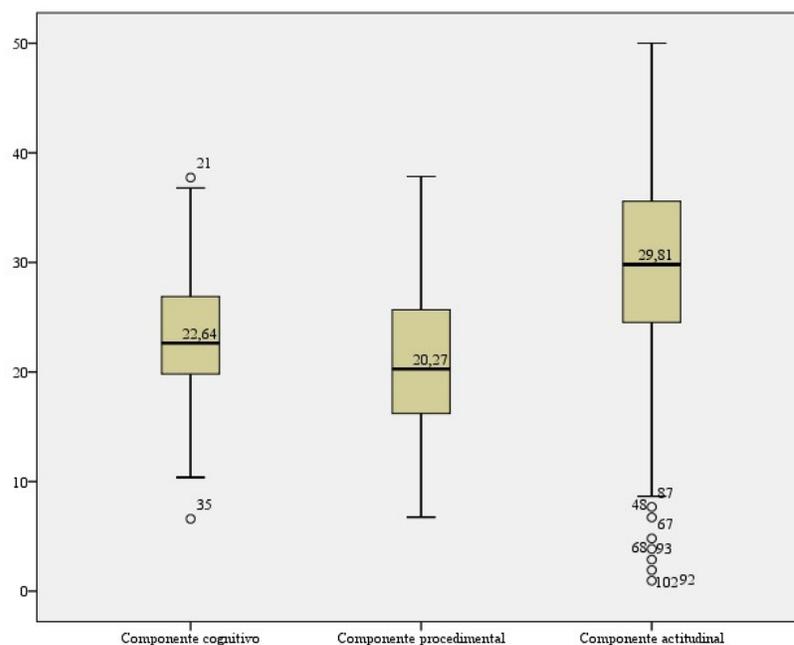
Estadísticos de competencia literaria por componente

		Componente cognitivo	Componente procedimental	Componente actitudinal
Mediana		22,64	20,27	29,81
Mínimo		6,60	6,76	,96
Máximo		37,74	37,84	50,00
Percentiles	25	19,81	16,22	24,28
	50	22,64	20,27	29,81
	75	27,12	25,68	35,58

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de los datos con Spss

Gráfico 2.

Diagrama de caja y bigotes del evento competencia literaria



Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de los datos con Spss

En los resultados de la tabla 2 y el gráfico 2 se observa que el componente cognitivo presentó una mediana de 22,64. Un puntaje máximo de 37,74 y un puntaje mínimo de 6,60 en una escala de 50. Mostró, además, dos casos atípicos, uno por encima de los resultados generales y otro por debajo. Lo que ubica al grupo en la categoría regular con tendencias a bajo. Esto indica que los estudiantes manejan solo algunos conceptos relacionados con la literatura lo que puede

limitar su desempeño en el componente procedimental. Ya que en el saber cognitivo están las claves de acceso a la comprensión e interpretación. En la tabla 3 se presentan las principales fortalezas y dificultades para esta sinergia.

Tabla 3.

Principales dificultades y fortalezas en el componente cognitivo

Principales fortalezas	Principales debilidades
Identifica funciones de los personajes en una narración (73,08%)	Identifica características del verso (85,58%)
Define el concepto de texto literario (72,6%)	Identifica un texto literario (78,85%)
Identifica un narrador omnisciente (63,94%)	Identifica títulos de obras literarias (70,67%)
Identifica al autor de la obra cumbre en lengua española (90,38%)	Identifica elementos del contexto de producción (75,48%)

Fuente: elaboración propia a partir del análisis de datos con SPSS

De acuerdo con la información arrojada por la tabla 3, la mayor fortaleza que tienen los estudiantes está en la identificación del autor de la obra cumbre de la literatura española, es decir, a Miguel de Cervantes Saavedra, autor de *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*; además tienen fortalezas en identificar un narrador omnisciente y definir el concepto de obra literaria, sin embargo, cuando se les dieron varios textos para que identificaran cuál de ellos era literario, el 78,85% no lo logró. Esto indica que memorizan algunos datos, pero sin introyectar el significado y aplicación de los mismos. La mayor dificultad está relacionada con la apropiación del género lírico. Desconocen casi todos los aspectos relacionados con la poesía y elementos relacionados con el contexto de producción de las obras literarias.

En relación con la sinergia procedimental, la mediana se ubicó en 20,27. El puntaje máximo en 37,84 y el mínimo en 6,76 en una escala de 50. No se presentó ningún caso atípico. Se observa que, aunque la mediana es inferior a la que obtuvo el componente cognitivo, los resultados superior e inferior son un poco más altos que los que se presentaron en este. Sin embargo, también se situó en la categoría regular, con tendencia a bajo. En la tabla 4 se muestran las principales fortalezas y dificultades en algunas de las áreas procedimentales.

Tabla 4.

Principales dificultades y fortalezas en el componente procedimental

Principales fortalezas	Principales debilidades
Analiza el sentido del texto a partir de elementos metadiscursivos (62,98%)	Propone hipótesis de interpretación basadas en el estilo de la obra (81,25%)
Analiza la incidencia del contexto del lector en la actualización del texto (60.1%)	Emite juicios críticos acerca de los géneros literarios (80,29%)
Relaciona la incidencia del contexto de producción en los temas y contenidos del texto (57, 69%)	Deduca relaciones dialógicas entre los textos literarios (85, 58%)
Analiza y propone hipótesis de interpretación a partir del punto de vista del narrador (57.21%).	Plantea hipótesis de interpretación basado en relaciones intertextuales (74, 52%)

Fuente: elaboración propia a partir del análisis de datos con SPSS

Se observa que, en el componente procedimental, los evaluados presentaron más dificultades que fortalezas. Los aspectos en los que tuvieron un mejor desempeño fueron en analizar líneas de sentido en el texto a partir de factores metadiscursivos, es decir, en elementos relacionados con la lengua estándar; en formular y proponer interpretaciones del texto basadas en el tipo y enfoque del narrador, además mostraron destrezas en establecer la incidencia del contexto de producción de la obra en los temas y líneas de significado que esta plantea. No obstante, entre las dificultades, se destacó su incapacidad para relacionar las obras literarias entre sí y determinar esos diálogos como portadoras de sentido. Lo que muestra graves deficiencias en el desarrollo del intertexto lector de los estudiantes.

El componente actitudinal correspondió al de mejor desempeño del grupo, pero, asimismo, es el más heterogéneo y presenta la mayor cantidad de casos atípicos con puntajes muy bajos (gráfico 2). La mediana se ubicó en 29,81, en una escala de 50. Fue la única sinergia donde se posicionaron casos en el nivel superior, pero también en cero. Esto indica que la actitud de los adolescentes hacia la lectura literaria es muy variada, además hay un porcentaje significativo que asumió una actitud indiferente hacia la lectura literaria y que es probable que a partir de un trabajo sistemático tendiente a fortalecer las falencias que en este momento presentan en los otros componentes su actitud podría mejorar. En la tabla 5 se muestran las principales fortalezas y dificultades en este componente.

Tabla 5.

Principales dificultades y fortalezas en el componente actitudinal

Principales fortalezas	Principales debilidades
Le gusta cómo la literatura crea imágenes con las palabras (70,67%)	Cuando lee una obra literaria consulta sobre la vida del autor (79,81%)
Disfruta la lectura de textos literarios (66, 83%)	Cuando lee una obra literaria se informa sobre la época en la que se produjo (75%)
Relaciona la lectura con sus experiencias de vida (55,77%)	Tiene el hábito de consultar sobre el tipo de lenguaje que usa la literatura (68,27%)
Realiza actividades que incrementan su léxico y comprensión (54, 8%)	Le interesa identificar relaciones entre los textos que lee (65,87%)

Fuente: elaboración propia a partir del análisis de datos con SPSS

Las principales fortalezas del grupo indican que al estudiante le gusta la lectura de obras literarias y disfruta los artificios desarrollados por el tipo de lenguaje que se usa en estas, además desea incrementar su léxico. Asimismo, le interesa relacionar la lectura con sus experiencias de vida. Sus principales dificultades radican en la falta de interés por conocer la vida del autor y el contexto en el que se originan los libros que lee, tampoco le gusta identificar diálogos entre los textos. Estas carencias pueden obstaculizar el desarrollo de otras áreas de la competencia pues están debilitando aspectos como el contexto histórico de la obra y del autor los cuales tienen incidencia en los temas y líneas de sentido, además, el hecho de no sentir interés por establecer relaciones de intertextualidad afecta la formación de su repertorio de lecturas (Cruz, 2013) o su enciclopedia (Eco, 1993), los cuales son fundamentales para un lector competente.

4. DISCUSIONES

El resultado global de desarrollo de la competencia literaria de los estudiantes del núcleo 918, de acuerdo con este estudio, presentó una mediana de 24,65. Un puntaje máximo de 38 y un mínimo de 10. En una escala de 50, esto ubicó al grupo en la categoría regular o media, pues los puntajes están cercanos al 50%. En Colombia, no existen estadísticas sobre el nivel de lectura literaria de los adolescentes que cursan la educación media, por eso se tomó como referencia los datos que arrojó la Prueba Saber ICFES en el año 2022 en lectura crítica cuya media fue para Colombia de 54 y para Medellín en 55 puntos en una escala de 100 (ICFES, 2022). Esto muestra que los discentes no tienen un dominio pleno de las habilidades lectoras que les permitan emitir juicios, plantear hipótesis de interpretación, analizar y relacionar la información procedente de diversos textos. Es necesario anotar que el ICFES evalúa el nivel de la lectura en general y no específicamente la literaria, sin embargo, se observan algunas correspondencias entre ambos resultados a nivel general.

Los resultados por sinergia varían un poco con respecto al global, Para la cognitiva la mediana fue de 22,64 %; el puntaje mínimo de 6,60 y el máximo de 37,64. Las habilidades que se

examinan en esta tienen relación con las que se evalúan en los niveles 1 y 2 de lectura del ICFES, ya que incluyen identificación de datos de carácter literal en los textos, sin establecer relaciones de significado, además, reconocer la información explícita y relacionarla con los contextos. Otras acciones que realiza son: determinar el sentido local y global del texto, la macroestructura, la intención comunicativa, entre otras. De acuerdo con los resultados de la prueba ICFES en el año 2022 para los estudiantes del calendario A en Colombia el 31% alcanzó los niveles 1 y 2 de lectura y en Medellín el 35% de estudiantes alcanzó esos niveles (ICFES, 2022).

Esto indica que un porcentaje alto de estudiantes alcanza solo a identificar información explícita en los textos, por lo cual su proceso de lectura consiste solo en decodificar un código escrito, pero sin realizar casi ningún otro proceso cognitivo, lo cual los deja en grandes desventajas frente a los demás estudiantes cuando deban competir por espacios educativos y laborales. Así mismo deja varios interrogantes, entre estos ¿cuáles son las causas que llevan a un estudiante que está cursando el último grado de educación media a no haber superado los niveles mínimos de comprensión de lectura? ¿Qué didáctica de la literatura y de la lectura en general provoca estos resultados? ¿Qué otras didácticas se podrían implementar para reducir los vacíos de formación?

El Componente procedimental presentó una mediana de 20,27, es decir, un grupo significativo obtuvo resultados cercanos al 50% (44,54), un puntaje mínimo de 6,75 y un puntaje máximo de 37 en una escala de 50. Lo que examina este componente se relaciona con los niveles 3 y 4 de lectura planteados por el ICFES, puesto que en estos el lector infiere información implícita en los textos, presenta juicios valorativos, establece relaciones intertextuales, reflexiona sobre la visión de mundo del autor, reconoce los contextos como factores importantes para comprender y apreciar un texto, entre otros (ICFES 2022). En Colombia, el 47% de los evaluados alcanzó el nivel 3, es decir consiguió puntajes entre 51 y 65 en una escala de 100. Mientras que el 14% logró el nivel 4, o sea, que obtuvieron puntajes entre 66 y 100. En Medellín, el 53% de los estudiantes se ubicó en el nivel 3 y el 16% en el nivel 4 (ICFES, 2022).

Se puede observar que los porcentajes en lectura crítica que obtuvieron los estudiantes de Colombia y Medellín estuvieron por encima de los resultados que presentaron los alumnos en el diagnóstico ejecutado en este estudio. Ya se anotó antes que el ICFES mide la capacidad lectora de cualquier tipo de textos, mientras esta investigación se enfocó solo en la lectura literaria. Este tipo de escritos presentan mayor dificultad y exigen una destreza especial, dado que como lo indican Cerrillo y Sánchez (2017), las obras poéticas utilizan un lenguaje distinto, cargado de artificios, las palabras adquieren allí otros significados diferentes a los que poseen en la lengua estándar, son semánticamente autónomos, son plurisignificativos, no tienen una intención comunicativa objetiva, presentan mucha información implícita. Sin embargo, la habilidad lectora es necesaria para acceder a su interpretación.

Los resultados en el componente procedimental dejan varios interrogantes, entre estos los más inquietantes son: ¿cómo potenciar la competencia lectora del estudiante hacia el desarrollo de la competencia literaria?, ¿qué lugar se le está dando a la literatura en el currículo?, ¿qué tiempo se le está dedicando en la educación media a la lectura literaria? ¿qué estrategias están utilizando los docentes a nivel de la didáctica para potenciar destrezas en lectura crítica?

En cuanto al componente actitudinal, la mediana fue de 29,81 en una escala de 50 puntos. Equivale al 59.62, es el único donde la mediana se ubicó por encima del 50%. Lo que muestra que los estudiantes tienen predisposición hacia la lectura literaria y se puede considerar como una fortaleza en la medida que el factor interés puede dar lugar a otros avances por parte del

estudiante, si se le presentaran actividades pertinentes a su capacidad e intereses y tendientes a fortalecer las áreas de competencia donde presentaron mayores dificultades.

Los resultados de este componente dan lugar a cuestionamientos como: ¿si al estudiante le gusta la lectura literaria, entonces por qué sus resultados fueron tan bajos?, ¿Qué tipo de textos literarios disfrutaban los adolescentes?, ¿qué tipos de textos lleva el docente al aula?, ¿Cómo acercar a los estudiantes a la lectura de textos literarios clásicos?, ¿Es posible partir de la lectura de textos literarios juveniles para llegar a las grandes obras de la literatura universal?

De la misma manera, los resultados obtenidos en el diagnóstico que se realizó en este trabajo fueron muy parecidos a los que presentaron unas investigaciones realizadas en el contexto español, uno de estas fue ejecutada por Romero, Trigo y Moreno (2018), se coincidió en que las mayores dificultades de los alumnos se localizaron en la identificación y análisis de los diálogos intertextuales. El grupo evaluado fue de tercer curso de la ESO en la provincia de Cádiz. De ellos el 71.4% no alcanzaron a identificar el diálogo intertextual al que daba lugar la lectura. Además, el nivel de comprensión de la obra del autor seleccionado (Eliacer Cansino) fue muy bajo respecto a lo esperado para esta etapa de la educación. El 80% se ubicó en los rangos establecidos como no competenciales, mientras el porcentaje de estudiantes con un dominio aceptable del texto literario no alcanzó el 10% y ninguno se situó en la categoría alta.

Asimismo, otro estudio, en el mismo campo y que presentó unos resultados bastante similares a los de este trabajo, fue el realizado por Molina (2017) tocante con el desarrollo y evaluación de la competencia lecto-literaria en estudiantes del primer grado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), donde se encontró que el desarrollo de la competencia literaria, estaba en un rango medio de 1,093, dentro de una expectativa de respuesta máxima de 3 puntos, esto significó que la media se situó en niveles que apenas representaban el 36.4% de las expectativas de respuestas diseñadas, lo cual mostró un desarrollo muy bajo de la competencia literaria. Estos datos confirmaron que los estudiantes que inician en España el ciclo de educación obligatoria presentan gran dificultad para leer de manera eficiente y pragmática un texto de intención literaria.

5. CONCLUSIONES

Este estudio reveló que los estudiantes de educación media de la Comuna 4 en Medellín tienen un desarrollo medio, con tendencia a bajo de su competencia literaria y esta situación se extiende, tanto para la competencia en general, como para sus componentes. La única sinergia donde la media se ubicó por encima del 50% (29, 81%) fue la actitudinal, sin embargo, el resultado inferior fue el más bajo de todos. Pues hubo estudiantes que se situaron en cero.

En el componente cognitivo se observaron graves deficiencias en la identificación y reconocimiento de elementos y conceptos de la literatura, en este aspecto de la competencia no se les exigió análisis ni interpretación del texto, por lo que se esperaban resultados más altos. Sin embargo, no fue así. Lo que indica que los estudiantes de la educación media que hicieron parte de la muestra tienen pocos conocimientos literarios lo que va en detrimento del desarrollo del gusto por la literatura y por ende también de la capacidad de análisis e interpretación.

El componente procedimental fue el que presentó la mediana más baja. En esta sinergia se mide la capacidad del estudiante para analizar, emitir juicios, formular hipótesis de interpretación, entre otras. Su nivel de exigencia es superior a los otros dos componentes. De ahí que el nivel de respuesta haya sido menor.

El componente actitudinal, fue el que mejores resultados presentó. Mostró que los estudiantes de la educación media tienen actitud favorable hacia la lectura del texto literario, sin embargo, ese interés y gusto todavía no se ha convertido en hábito lector. Pero es una fortaleza que debe ser aprovechada a favor de su formación como lectores.

Los resultados arrojados por este diagnóstico de competencia literaria fueron equiparables a otros diagnósticos realizados en contextos internacionales y nacionales (Pruebas ICFES), por lo cual se visibilizaron unos vacíos en la formación literaria de los estudiantes de la educación media que son comunes a otros contextos.

Este diagnóstico expuso los principales problemas en la formación literaria de los estudiantes al mostrar los aspectos de la competencia en los que tienen mayores dificultades y fortalezas, por lo que esta información se convierte en un punto de partida para la elaboración de propuestas didácticas en literatura que propendan por la formación del lector literario o para sistematizar los proyectos de lectura a nivel de las instituciones.

En este estudio se plantearon unas causas generales de los bajos desarrollos de lectura literaria de los estudiantes, sin embargo, existen otras causas particulares a cada individuo o institución educativa que les impiden alcanzar los logros esperados, de las cuales, esta investigación no dio cuenta. También quedan en el aire muchos interrogantes en torno a qué didáctica de la literatura sería pertinente para subsanar los vacíos en la formación literaria de los estudiantes.

CONFLICTO DE INTERESES

La autora manifiesta no tener ningún vínculo con las instituciones que hicieron parte del estudio y que pudieran tener influencia en el resultado del mismo.

AGRADECIMIENTOS

Al jefe del Núcleo 918, Comuna 4 Aranjuez, Medellín por autorizar la realización del estudio, a los rectores, coordinadores y docentes de lengua castellana de cada una de las instituciones por facilitar los espacios y el tiempo para la realización del diagnóstico y a los estudiantes del grado 11° por participar de la actividad.

CONTRIBUCIÓN DE AUTORES

La autora manifiesta que todos los contenidos presentados en este estudio son de su autoría.

FINANCIACIÓN

El estudio se ha financiado con recursos propios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcaldía de Medellín, Secretaría de Cultura Ciudadana y Universidad de Antioquia (2016). Plan ciudadano de lectura, escritura y oralidad. Medellín. En Medellín tenemos la palabra. <https://bibliotecamedellin.gov.co/wp-content/uploads/2017/03/Plan-Ciudadano-de-Lectura-Escritura-y-Oralidad.pdf>
- Álvarez, E. y Morán, C. (2016). El cine y la literatura en el ámbito de la educación: principios metodológicos y sugerencias didácticas para el aula de bachillerato. Universidad Metropolitana (UMET), San Juan. https://www.researchgate.net/publication/322223610_El_cine_y_la_literatura_en_el_ambito_de_la_Educacion_Principios_metodologicos_y_sugerencias_didacticas_para_el_aula_de_Bachillerato/link/5a4cb13aaca2729b7c8a6ed8/download
- Baeza, P. y Sologueren, E. (2017). Funciones del metadiscurso en la co-construcción identitaria en exámenes universitarios orales finales de pregrado: un estudio de caso. *Calidoscopio* 15 (2), 269-283. doi: 10.4013/cld.2017.152.05
- Bedoya, S. (2017) Iniciativas y proyectos para fortalecer la biblioteca escolar en Colombia: una revisión histórica. Del siglo XIX al siglo XXI. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 40 (3), 285-302. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/1790/179052510008/html/index.html>
- Bueno, M. (2013). ¿Por qué enseñar literatura? *Abehache*, 3(4), 53-72. <https://www.hispanistas.org.br/arquivos/revistas/sumario/revista4/53-72.pdf>
- Calvo, V. (2012). El discurso literario: construcción de identidades en el proceso de acogida y aprendizaje del español como segunda lengua. [Tesis doctoral, Universidad de Zaragoza]. En: <https://core.ac.uk/download/pdf/289972196.pdf>
- Castillo, M. y Gamboa, R. (2013). Desafíos de la educación en la sociedad actual. *Diálogos Educativos. Revista electrónica*, 12(24), 55-69. <http://www.dialogoseducativos.cl/revistas/n24castillo>
- Cerrillo, P. (2007). Literatura infantil y juvenil y educación literaria. Hacia una nueva enseñanza de la literatura. Ediciones Octaedro.
- Cerrillo, P. (2010). La literatura infantil y juvenil y educación literaria. Hacia una nueva enseñanza de la literatura. *Octaedro, Colección Recursos*, (107). <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Literatura-infantil-y-juvenil.pdf>
- Cerrillo, P. y Sánchez, C. (2017). Educación y competencia literarias (sobre la formación del lector literario). *Revista Literatura en Debate*, 11(21), 6-19. <http://revistas.fw.uri.br/index.php/literaturaemdebate/article/view/2703/2282>
- Colomer, t. (2005). Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela. Fondo de Cultura económica. México
- Colomer, T. (2010a). La evolución de la enseñanza literaria. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, Alicante. <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcth933>
- Colomer, T. (2010b). La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, Alicante. <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcpv725>

- Constitución Política de Colombia [Const.]. 7 de julio de 1991. (Colombia) <https://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Colombia/colombia91.pdf>
- Cruz, M. (2013). Lectura Literaria en secundaria: la mediación de los docentes en la concreción de los repertorios lectores. [Tesis doctoral]. Universidad de Barcelona. España. https://tdx.cat/bitstream/handle/10803/124167/MCC_TESIS.pdf
- De Zubiría, J. (2006). Las competencias argumentativas. La visión desde la educación. Cooperativa Editorial Magisterio. En: https://books.google.com.pe/books?id=1UFVWYqZhQIC&printsec=frontcover&source=gbs_vpt_read&hl=es#v=onepage&q&f=false
- Delgado, M. (2014). La educación Básica y media en Colombia: Retos en equidad y calidad. Bogotá, Fedesarrollo (Centro de Investigación económico y social). <https://www.repository.fedesarrollo.org.co/bitstream/handle/11445/190/La%20educaci%c3%b3n%20b%c3%a1sica%20y%20media%20en%20Colombia%20retos%20en%20equidad%20y%20calidad%20-%20KAS.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Delors, J. (1996.): “Los cuatro pilares de la educación” en La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103. En: https://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918_9.pdf
- Eco, U. (1993). Lector in fábula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo. Lumen. https://monoskop.org/images/6/6e/Eco_Umberto_Lector_in_Fabula_3rd_ed_1993.pdf
- Genette, G. (1989). Palimpsestos. La literatura en segundo grado. Tauros. <https://tallerexpresionoralYEScrita1.files.wordpress.com/2019/04/genette-gerard-1989-palimpsestos.-la-literatura-de-segundo-grado-madrid-taurus-pp.9-20..pdf>
- Guerrero, A. y Martínez, C. (2016). Estudio de las relaciones de la intertextualidad con el desarrollo de competencias literarias en el ciclo III. [Tesis de magister, Universidad Distrital Francisco José de Caldas] Repositorio institucional de la Universidad Francisco José de Caldas. <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/2718/GuerreroChipagraAlirio2016.pdf?sequence=1>
- Hurtado, J. (2012). El proyecto de investigación. Comprensión holística de la metodología y la investigación. Quirón, Caracas. <https://www.studocu.com/latam/document/universidad-nacional-experimental-de-los-llanos-occidentales-ezequiel-zamora/metodologia-de-la-investigacion/elproyecto-de-investigacion-hurtado-2012-pdf/22858510>
- ICFES (2018). Informe Nacional de resultados para Colombia_ PISA 2018. Bogotá. D.C. <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1529295/Informe%20nacional%20de%20resultados%20PISA%202018.pdf>
- ICFES (2021). Informe nacional de resultados del examen Saber 11° 2020 (Vol. I). <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/2211695/Informe+nacional+de+resultados+Saber+11+2020.pdf>
- ICFES PRISMA (2022-4). Resultados por secretaría cfesinteractivo.gov.co/resultados-saber2016-web/pages/publicacionResultados/agregados/saber11/agregadosSecretarias.jsf#

- Larrosa, J. (1998). Lenguaje y educación. En: Filosofía de la educación hoy; temas. Madrid, Dkinson. https://www.uv.mx/personal/jmercon/files/2011/08/LenguajeMoralNietzsche_JORGE_LARROSA.pdf
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley general de educación. 8 de febrero de 2004. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- López, G., Tinajero, G. y Pérez, C. (2006). Jóvenes Currículo y competencia literaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE, Ensenada)*, 8 (2),1-24 http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412006000200009
- Martínez, C. (2012). Estadística y evidencia. 13° edición. Ecoe, Bogotá. https://www.academia.edu/39626329/Estad%C3%ADstica_y_muestreo_Ciro_Mart%C3%ADnez_Bencardino_13ED
- Mayorga, M. (2015) El malestar docente de los docentes oficiales de Bogotá D.C. entre el año 2005 -2015- Decreto 1278 de 2002. [Monografía para optar al Título de Abogado, Universidad la Gran Colombia]. https://repository.ugc.edu.co/bitstream/handle/11396/2727/Malestar_docente_educadores.pdf?sequence=1
- MEN (1998). Serie lineamientos curriculares. Lengua castellana. Editorial Magisterio, Bogotá.
- MEN (2006). Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf
- MEN (2011) Plan Nacional de Lectura y Escritura de Educación Inicial, Preescolar, Básica y Media. Bogotá. https://www.academia.edu/30975767/PLAN_NACIONAL_DE_LECTURA_Y_ESCRITURA_DE_EDUCACION_INICIAL_PREESCOLAR_BASICA_Y_MEDIA
- MEN (2015). Colombia: la mejor educada en el 2025. Líneas estratégicas de la política educativa del Ministerio de Educación Nacional. Bogotá. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356137_foto_portada.pdf
- Mendoza, A. (2004) La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lectora-literaria. researchgate.net.
- Mendoza, A. (2008). El Intertexto lector. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <https://www.cervantesvirtual.com/obra/el-intertexto-lector-0/>
- Mendoza, A. (2010). Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria. Universidad de Barcelona. Biblioteca Virtual Universal. <https://www.biblioteca.org.ar/libros/154715.pdf>.
- Mendoza, A. (2017). La formación receptora: análisis de los componentes del intertexto lector. *Tarbiya, Revista De Investigación E Innovación Educativa*, (41), 53-69. <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7133>
- Mendoza, A. y Pascual, S. (1988). La competencia literaria una observación en el ámbito escolar. Departamento de Didáctica de la lengua y la literatura. Universidad de Barcelona. <https://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/7637/14024287.pdf?sequence=1>

- Molina, M. (2017). Desarrollo y evaluación de la competencia lecto-literaria en el Bachillerato, [Tesis doctoral, Universidad de Alicante]. <https://edua.ua.es/es/secretaria/tesis-doctoral/tesis-en-proceso-de-tramitacion/tesis-2016-17/maria-molina-molina.html>
- Munita, F. y Margallo, A. (2019). La didáctica de la literatura, configuración de la disciplina y tendencias de investigación en el mundo hispanohablante. *Perfiles Educativos XLI* (164), pp. 154-170. doi: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.58825>.
- Organización de las Naciones Unidas (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf
- Pérez, T. (2014). Los géneros literarios: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. https://www.uaeh.edu.mx/docencia/VI_Lectura/bachillerato/documentos/2014/LECT120.pdf
- Quintero, E. (2021). Fortalecer la competencia literaria a partir de la literatura fantástica mediante una secuencia didáctica para grado 9° de la Institución Educativa Politécnica del Valle. [Tesis licenciatura, Universidad del Valle]. <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/21619>
- Romero, O., Trigo, M. y Moreno, E. (2018). De la comprensión lectora a la competencia literaria a través de la obra de Eliacer Cansino, *Ocnos*, 17 (3) pp. 68-85. doi 10.18239/ocnos_2018.17.3.1776.
- Solé, I. (2009): Estrategias de lectura. Materiales para la innovación educativa. Universidad de Barcelona. https://books.google.com.co/books?id=8cp7am1yjDoC&pg=PA7&source=kp_read_button&hl=es-419&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Tobón, S. (2013). Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación (4ta. Ed.). Bogotá: ECOE. [Researchgate.net](https://www.researchgate.net)
- UNESCO (2006). Hoja de ruta para la educación artística: Construir capacidades creativas para el siglo XXI. Lisboa. En: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384200_spa
- UNESCO (2012). Los jóvenes y las competencias: Trabajar con la educación. Unesco. Paris. https://www.fundacionhenrydunant.org/images/stories/biblioteca/ddhh-juventud/Empleo_Juventud_UNESCO.pdf
- UNESCO (2022). El estudio ERCE 2019 y los niveles de aprendizaje en lectura. Oficina Regional de Educación para América Latina y El Caribe. Santiago, Chile. https://es.unesco.org/sites/default/files/niveles_de_aprendizaje_-_lectura.pdf
- Vargas Llosa, M. (2010). Elogio de la literatura y de la ficción (Discurso Nobel). Fundación Nobel, Estocolmo. https://www.cepchile.cl/cep/site/docs/20160304/20160304095428/rev120_MVargasLlosa.pdf
- Vargas, P. (2009). La educación literaria a través del dialogismo. *Enunciación* 2(14). Bogotá Colombia. Pp. 33-41. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6136774>
- Vásquez, F. (2014). Repensar la lectura y la lectura crítica (Prólogo). En: Lectura crítica. Propuestas para el aula derivadas de proyectos de investigación educativa. Universidad de la Salle. Bogotá. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117041131/lecturacr.pdf>

Weil, P. (1997). *Holística: una nueva visión y abordaje de lo real*. Santa Fe de Bogotá, Colombia: San Pablo Editores.