

TESIS DE MAESTRÍA

Textos literarios y competencia lecto- literaria en la clase de lengua materna

Paola Rodríguez Llerena

Noviembre 2022

Trabajo final de tesis, 30 créditos

Maestría en enseñanza de lenguas extranjeras - español

Facultad de Formación del Profesorado e Idiomas

Dedicatoria

Hace mucho tiempo soñé con estudiar una maestría, ¿quién podría pensar que este sueño empezaría a tomar forma en el otoño del 2019? Y, ¿quién podría imaginar que en el transcurso de la misma, iban a pasar muchas cosas importantes y decisivas en mi vida?

Hoy escribo esta dedicatoria en el otoño del 2022 y, mientras hago un repaso de todo lo sucedido durante estos años, me doy cuenta que esta oportunidad tenía que llegar justo en ese momento indicado. De no haber sido así, pienso que nunca me hubiese convertido en la persona que soy ahora, alguien que se dio cuenta de que la fuerza para superar todo obstáculo la lleva uno dentro de sí, y que son esos sacudones que te da la vida, los que te ayudan a redefinir tu existencia y a valorar lo que realmente merece ser valorado.

En esos momentos, uno llega a entender muchas cosas y uno se da cuenta de qué quienes siempre están a tu lado y permanecen junto a ti en los momentos más difíciles y tristes de tu vida, son aquellos seres que te aman de verdad... Y es a ellos a quienes dedico este trabajo.

Primero a mi madre, mi mejor ejemplo de constancia y valentía. Una mujer luchadora que siempre puso a sus hijos primero antes que a sí misma. Un acto de amor infinito. ¡Te debo tanto mi Marcelita!

Después a mi amor chiquito, mi hijo Aarón, la persona más increíble de todo el mundo, el ser que regala felicidad a cada uno de mis días. ¡Te amo con toda el alma! ¿Y por qué con toda el alma y no con todo el corazón? Porque el corazón un día deja de latir, pero el alma, esa sí es eterna. ¡Gracias por llenar mi vida con todo tu amor!

También dedico este trabajo a mi otro amor, al que yo llamo “mi gringuito con corazón latino”, a ti Nico, es increíble cuánto he aprendido a tu lado. ¡Gracias por no dejarme caer nunca!

A mi familia que estuvo pendiente de mí a pesar de la distancia y las circunstancias adversas, no se imaginan cuánto significó su apoyo en mi vida. ¡Cuento los días para volver a vernos nuevamente!

Y por supuesto, este trabajo también va dedicado a mis amigos, pero especialmente a mis mejores amigas en Suecia, a las que ahora puedo llamar familia. Los verdaderos amigos sólo se los conoce en los momentos más oscuros de nuestras vidas y ellas son el mejor ejemplo de ello.

Me considero una persona más afortunada por tenerlos en mi vida. Mi deseo incondicional es que no me falten nunca. Y por mi parte: Aquí estaré siempre para cuando me necesiten.

Paola

Resumen

El uso de la literatura en las clases de lengua materna en Suecia es un tema que carece de investigaciones. Sin embargo, los estudios realizados en el aula de lengua extranjera han demostrado que el utilizar textos literarios ayuda a que el alumno adquiera y mejore varias destrezas, y a la vez, desarrolle diversas competencias. El objetivo de esta investigación es otorgar una visión panorámica del perfil profesional del docente de la asignatura de lengua materna en Suecia y del uso que da el profesor a la literatura en sus clases para desarrollar la competencia lecto-literaria en sus aprendices. En este estudio se ha utilizado entrevistas semiestructuradas con el apoyo de diez docentes que tienen a cargo la enseñanza de la asignatura de lengua materna en Suecia y que imparten la materia en diversos cursos. El análisis de contenido temático ha permitido dilucidar su perfil profesional y apreciar las descripciones de las experiencias y vivencias de dichos profesores en relación al uso de la literatura en su enseñanza.

El resultado de las entrevistas ha posibilitado la obtención del perfil del profesor de lengua materna y ha revelado que los docentes consideran que el uso de la literatura ayuda a los alumnos a desarrollar varias competencias. De acuerdo a los profesores es necesario tomar en cuenta ciertos factores para utilizar los textos literarios en el aula: las directrices del plan de estudios Lgr22, las características de cada grupo, el uso de las TIC's y la utilización de actividades lúdicas. Además los docentes entrevistados consideran imprescindible el empleo de diversas estrategias y actividades para ayudar al alumno al desarrollo de la competencia lecto-literaria. Los resultados del estudio se han interpretado y discutido en relación a los documentos oficiales y al marco teórico presentado.

Palabras clave

Profesor de lengua materna, comprensión lectora, competencia lectora, competencia literaria, competencia lecto-literaria

Abstract

The use of literature in mother tongue classes in Sweden is a subject that lacks research. However, studies carried out in the foreign language classroom have shown that using literary texts helps the student acquire and improve various skills, and at the same time, develop various competencies. The aim of this research is to provide a panoramic view of the teacher's profile of the mother tongue subject in Sweden and of the use that the teacher gives to literature in his classes to develop reading-literary competence in his students. In this study, semi-structured interviews have been used with the support of ten teachers who are in charge of teaching the mother tongue subject in Sweden and who teach the subject in various courses. The thematic content analysis has allowed elucidating their professional profile and appreciating the descriptions of the experiences of these teachers in relation to the use of literature in their teaching.

The result of the interviews has made it possible to obtain the profile of the mother tongue teacher and has revealed that teachers consider that the use of literature helps students to develop various skills. According to the teachers, it is necessary to take into account certain factors to use literary texts in the classroom: the guidelines of the Lgr22 curriculum, the characteristics of each group, the use of ICTs and the use of recreational activities. In addition, the interviewed teachers consider the use of various strategies and activities essential to help the student develop reading-literary competence. The results of the study have been interpreted and discussed in relation to the official documents and the theoretical framework presented.

Keywords

Mother tongue teacher, reading comprehension, reading competence, literary competence, reading-literary competence

Índice

Resumen	
1. Introducción	1
1.1. Objetivo	3
2. Antecedentes	4
2.1. Definición de términos	6
2.1.1. Lengua materna - Modersmål	6
2.1.2. Enseñanza de la lengua materna en Suecia	6
2.1.3. Profesor de lengua materna - Modersmåslärare	7
2.2. Documentos oficiales	8
2.2.1. Plan de estudios. Läroplan	8
2.2.2. Material de comentarios para la asignatura de lengua materna. Kommentarmaterial	9
3. Marco teórico	11
3.1. Competencias	11
3.1.1. Comprensión lectora y competencia lectora	12
3.1.2. Competencia literaria	17
3.1.3. Competencia lecto-literaria	20
4. Método	25
4.1. Selección	25
4.2. Entrevistas semiestructuradas	27
4.3. Análisis de contenido temático	29
4.4. Consideraciones éticas	30
4.5. Discusión del método	31
5. Resultados & discusión	34
5.1. Perfil profesional de los docentes	34
5.2. Factores que influyen al momento de trabajar la literatura en el aula	35
5.2.1. Plan de estudios Lgr22	35
5.2.2. Características del grupo	36
5.2.3. Uso de las TIC's	37
5.2.4. Utilización de actividades lúdicas	38
5.3. Estrategias para el desarrollo de la competencia lecto-literaria	39
5.3.1. Actividades complementarias	39
5.3.2. Contextualización	40
5.3.3. Actividades de lectura	41
5.3.3.1. Actividades antes de lectura	41

5.3.3.2. Actividades durante lectura	42
5.3.3.3. Actividades después de la lectura	42
5.3.4. Estrategias de lectura y grados de desarrollo en la comprensión de textos	43
5.3.5. El rol del profesor	44
5.3.6. Aprendizaje a través de la literatura	45
6. Conclusiones	49
6.1. Perfil profesional de los docentes	49
6.2. Factores que influyen al momento de trabajar la literatura en el aula	50
6.3. Estrategias para el desarrollo de la competencia lecto-literaria	52
Referencias	55
Anexo 1. Presentación de cada participante	61
Anexo 2. Profesores de lengua materna, año lectivo 2021/22	65
Anexo 3. Invitación para la participación en el estudio	66
Anexo 4. Invitación para la entrevista	68
Anexo 5. Cuestionario previo a la entrevista	70
Anexo 6. Agradecimiento	73

1. Introducción

En las investigaciones relacionadas al uso de la literatura en el aula, se denota el gran auge de este tema en los últimos años.¹ Actualmente su presencia se reconoce como un recurso valioso para enseñar lengua y literatura, y lograr que el alumnado adquiera destrezas lectoras y desarrolle diversas competencias como por ejemplo la lingüística o las competencias comunicativas o culturales. En ese sentido, la literatura tiene una gran ventaja, ya que representa un exponente cultural, que la convierte en un material idóneo para acercar al alumno al conocimiento de la lengua y así, poder entenderla de mejor manera. Hoy en día, esto representa uno de los temas más interesantes de investigación ya que ocupa un lugar importante en los planes curriculares (Rodríguez, 2021).

En Suecia, *Skolverket* -Dirección Nacional de Educación Escolar- señala en el plan de estudios, Lgr22, las directrices para las asignaturas impartidas en sus centros escolares. Aunque la asignatura de lengua materna es una materia voluntaria, se encuentra incluida en el currículo, allí se estipulan las áreas de conocimiento que los alumnos deben desarrollar (Skolverket, 2022a):

- Lectura y escritura.
- Habla, escucha y conversa.
- Estudio de diversos tipos de textos.
- Uso del idioma.
- Cultura y sociedad.

A diferencia de la materia de sueco *-svenska-*, la asignatura de lengua materna *-modersmål-*, pone especial énfasis en aspectos relacionados a la cultura y sociedad. Estas dos asignaturas representan dos cursos distintos con directrices diferentes, las cuales están estipuladas en Lgr22

¹ Nota inicial: Este apartado tiene como base un plan de proyecto elaborado en el curso previo “Método y Proyecto” que forma parte de la presente maestría. Este plan ha sido realizado por la autora de esta tesis, no ha sido publicado en ningún medio y ha servido como punto de partida para la realización de la presente investigación. De esta manera, se da cumplimiento con las Normas y Directrices Éticas para la buena práctica de investigación emitidas por *Vetenskapsrådet* (2017) -Consejo Sueco de Investigación- en donde se estipula que es posible reutilizar un trabajo elaborado con anterioridad siempre y cuando el investigador indique que el texto ha aparecido “en otro contexto” (p. 66).

de *Skolverket* (Skolverket, 2022a, p. 84-91, 224-234). En el presente trabajo, se utiliza el término lengua materna para referirse a toda aquella lengua que difiere del idioma sueco, este término será definido con exactitud más adelante.

Los trabajos de investigación relacionados al uso de la literatura en el aula están enfocados en la enseñanza de una lengua extranjera, lo cual reveló que en Suecia, existe carencia de investigaciones en temas asociados a la enseñanza de la lengua materna, como por ejemplo, los hábitos lectores de los alumnos que asisten a las clases de lengua materna, las condiciones ofrecidas en el aula para adquirir hábitos de lectura o el uso que el profesor da al texto literario en sus clases. Esto demuestra que existe una diversidad de posibles investigaciones y que se ha dado poco énfasis en realizar estudios que abarquen cuestiones relacionadas a la asignatura de lengua materna, a pesar de que esta es impartida en varios centros educativos en el país. Las razones que justifican la escasez de investigaciones podrían ser que esta asignatura no tiene carácter obligatorio y que además, sólo un grupo limitado de estudiantes tiene acceso a dichas clases.

Partiendo del contexto anterior, cualquiera de los temas relacionados a la enseñanza de la asignatura de lengua materna en Suecia, es susceptible de investigación. A más de ello, a partir del otoño del año 2022, el nuevo plan de estudios -Lgr22- para la Educación General Básica (EGB) se aplica en todo el país. En este trabajo, se ajusta el esbozo inicial del plan de proyecto, dando lugar al tema y objetivo de esta investigación. Los resultados permitirán mostrar el perfil de los profesores de lengua materna, los factores que influyen en el uso de la literatura en el aula y además, las estrategias de comprensión lectora empleadas por los docentes al utilizar textos literarios para desarrollar la competencia lecto-literaria en sus alumnos. En este documento los términos textos literarios, literatura u obras literarias, son utilizados como sinónimos.

Mi afán con esta investigación es el de empezar a llenar el vacío de conocimientos que gira en torno a la enseñanza de la asignatura de lengua materna en Suecia por lo que, en las próximas secciones, se describe de manera más detallada, los aspectos tomados en consideración en el presente estudio.

1.1. Objetivo

El objetivo de esta tesis es otorgar una visión panorámica del perfil profesional del docente de la asignatura de lengua materna en Suecia y del uso que da el profesor a la literatura en sus clases para desarrollar la competencia lecto-literaria en sus aprendices.

Los interrogantes de esta cuestión y que constituyen el punto de partida de mi trabajo son los siguientes:

1. ¿Cuál es el perfil del profesor de lengua materna?
2. ¿Qué factores influyen al momento de trabajar la literatura en la clase de lengua materna?
3. ¿Qué estrategias de comprensión emplea el docente al utilizar textos literarios en sus clases para desarrollar la competencia lecto-literaria en sus alumnos?

2. Antecedentes

La educación capacita al ser humano para que pueda asumir con eficiencia su papel dentro de la sociedad. Sin embargo, a lo largo de los años, han ocurrido grandes cambios que han dejado huella en el sistema educativo respecto de las demandas de la sociedad de aquella época. Para entender los aspectos históricos de la educación, Thisner, Edgren y Edquist (2015) exponen que el campo conocido como Historia de la Educación, abarca los estudios históricos de la educación, el aprendizaje, la enseñanza y la formación; dichos autores señalan que el desarrollo de la sociedad ha ejercido influencia en la organización de los sistemas de educación y sus respectivos objetivos y contenidos, lo cual es reiterado por Guichot Reina (2006) al sostener que, “a lo largo del tiempo se han manejado distintas concepciones sobre educación que originaron la existencia de prácticas múltiples dependiendo de las finalidades que a ésta le asignó la sociedad del momento” (p. 13).

La investigación en este campo ha contribuido además a aportar conocimientos relacionados a cómo se produce el aprendizaje en los individuos, así, los niños ya no son considerados una “tabula rasa”, tal como lo afirmaba Aristóteles (Pacho, 1999). Este término hacía referencia a que el niño sólo tenía una única capacidad: la de recibir los conocimientos impartidos por sus maestros (Hooper-Greenhill, 1999), de modo que la misión de la escuela era la de moldear los pensamientos, valores y actitudes de los alumnos, quienes se veían obligados a memorizar los conocimientos sin opción a refutar, en la clase se escuchaba solamente las preguntas o explicaciones del docente y las respuestas de los estudiantes (Landahl, 2015). La educación estaba enfocada primordialmente en los libros de texto y las explicaciones de los maestros, lo cual, no despertaba en sus alumnos, ni su interés, ni su entusiasmo por querer aprender.

Con los años, han aparecido diferentes estudios que han contribuido a entender el proceso de aprendizaje de los individuos y consecuentemente, la escuela se ha visto en la necesidad de ofrecer nuevas formas de enseñanza. Los métodos pedagógicos de la práctica docente, han sido objeto de cambios importantes que se han visto influenciados por la forma en cómo se construye y se transmite el conocimiento, Elmgren y Henriksson (2016) hablan acerca del cambio en el punto de vista de la enseñanza y el aprendizaje y diferencian dos tipos, el primero relacionado a una pedagogía de transmisión de conocimientos, experiencias y valores por parte del docente hacia el estudiante y el segundo punto de vista que se relaciona a una pedagogía holística la

cual concibe el proceso de enseñanza y aprendizaje como un todo, en donde el conocimiento se contextualiza en un entorno. La educación holística es una pedagogía constructivista que se centra en el estudiante y que fomenta “la reflexión, gestión de emociones, resolución de conflictos, respeto, auto-aceptación, tolerancia, espíritu crítico, creatividad en propuestas de solución de problemas, capacidad de liderazgo” (Galarreta Ugarte, 2018, p. 20). La misión del profesorado es la diseñar estrategias que promuevan “el razonamiento crítico, el sentido argumentativo y el uso creativo e innovador de los medios y tecnologías” (Galarreta Ugarte, 2018, p. 20). Ortiz Ocaña y Salcedo Barragán (2020) agregan además que el docente debe interesarse por cada uno de sus alumnos, considerar sus necesidades y potencialidades y fomentar en ellos la creatividad, originalidad y autoaprendizaje para despertar su deseo de aprender en un contexto que va más allá del aula de clases.

En relación al uso de la literatura en el aula, el argumento para su empleo ha variado a lo largo de los años. Merino Risopatrón (2011) menciona que el concepto de lo que es saber leer y escribir ha cambiado; la lectura en un inicio era considerada una actividad de ocio limitada a élites sociales quienes tenían acceso a la educación y a las obras literarias; posteriormente se inició una demanda social para que todos pudieran tener acceso a la lectura, y así se pudo alfabetizar a la comunidad al crear bibliotecas, aumentar la oferta de material impreso destinado a diferente público y capacitar a bibliotecarios y profesores, quienes se enfocaron en utilizar en sus clases, textos funcionales en detrimento de los textos literarios; finalmente se habla de un cambio de paradigma relacionado al uso de la literatura en las escuelas, por considerarla un objeto que contribuye a la adquisición de la competencia comunicativa. Para Colomer (1991) es indispensable que el profesorado respalde su actuar en base a la teoría literaria y que además, exista una actualización de la enseñanza de la Lengua y la Literatura, que de paso a lograr un cambio que reemplace la enseñanza de la Literatura a la de la educación literaria, definida como “la adquisición de una competencia lectora específica que requiere del reconocimiento de una determinada conformación lingüística y del conocimiento de las convenciones que regulan la relación entre el lector y este equipo de texto”(p. 22), al momento de leer.

Alzate Piedrahita (2000) expone que el cambio de perspectiva en la enseñanza de la literatura, se ha debido a la aparición de varias ciencias del lenguaje, en donde sobresalen dos ejes importantes del idioma: el uso y la comunicación, lo que ha originado que se hable del uso comunicativo de la lengua. Este es uno de los argumentos más importantes que defiende el uso de la literatura en el aula, ya que al ser un material auténtico provee de muestras culturales de

la lengua, y por tanto, apoya al desarrollo de la competencia cultural y literaria, las mismas que contribuyen al desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado.

La siguiente sección tratará conceptos centrales, documentos oficiales que regulan la enseñanza de lengua materna e investigaciones previas. Se abordarán temas relacionados a la comprensión lectora y las competencias lectora y literaria. Estos aspectos son relevantes en relación al objetivo de este estudio y permitirán lograr un mejor entendimiento de la presente investigación.

2.1. Definición de términos

2.1.1. Lengua materna - Modersmål

López, 2006, como se citó en Masaquiza, 2016, afirma que este término se refiere a aquel primer idioma aprendido por un ser humano en edades tempranas dentro de un contexto familiar, en “ese entorno inmediato, se adquiere de forma natural, sin intervención pedagógica ni reflexión lingüística consciente, [sic] y, por lo general, es aquella en la que se tiene mayor grado de competencia lingüística cuando se conocen o dominan otras lenguas” (p. 23). Así, la lengua materna constituye el idioma principal utilizado por el individuo en su comunicación.

El Centro Virtual Cervantes (2008a) complementa este concepto e indica que la lengua materna o L1, es aprendida por un ser humano en su infancia y que “normalmente deviene su instrumento natural de pensamiento y comunicación” (párr. 1); se la conoce también como lengua nativa o lengua natal y aquellas personas que la comparten, se consideran hablantes nativos. En contraposición a este término, se utiliza el término lengua segunda o L2 para referirse a una lengua extranjera o LE.

En este trabajo, el término lengua materna será utilizado para referirse a aquel idioma utilizado por los estudiantes asistentes a las clases de lengua materna y por lo tanto, difiere del sueco.

2.1.2. Enseñanza de la lengua materna en Suecia

La política de inmigración sueca de la década de 1970, planteó algunos objetivos multiculturales que guiaron la introducción de nuevas reformas con la finalidad de afirmar y apoyar la identidad étnica de los inmigrantes (Borevi, 2014), entre ellas se encontraba la

instrucción de la lengua materna en el sistema escolar. En el año de 1977, al implementarse la reforma de la lengua hogareña *hemspråk* -término que posteriormente se llamó lengua materna *modersmål*-, el Parlamento sueco resolvió que los alumnos que tuviesen otra lengua materna diferente al sueco, tenían derecho a la enseñanza de su lengua materna (Richardson, 2010).

Este derecho está regulado por documentos oficiales tales como el plan de estudios Lgr22 y las disposiciones emitidas por Skolverket. Según Skolverket (2022b), la autoridad competente es la encargada de organizar la enseñanza de la asignatura de lengua materna y en *Skollagen* - la Ley de Educación - (SFS 2010:800, 10 kap. 7 §) se dispone que si un alumno tiene al menos un tutor que hable otra lengua materna distinta al sueco, presente conocimientos básicos en dicha lengua y que además, este sea el idioma de comunicación diario en su hogar, tendrá derecho a dicha enseñanza, estas condiciones no aplican para las lenguas minoritarias de Suecia: finlandés, sami, romaní, yiddish y meänkieli.

En este contexto, *Språklagen* - la Ley sueca de la lengua - (SFS 2009:600, 14 §) estipula que aquellas personas que tengan una lengua materna diferente al sueco, deberán tener la oportunidad de desarrollar y utilizar su propio idioma materno.

2.1.3. Profesor de lengua materna - Modersmåslärare

Un profesor de esta asignatura tiene una lengua materna diferente del sueco, debe poseer buenos conocimientos en las dos lenguas y conocer las características de ambas culturas (Beijer, 2008). Dicho docente se encuentra con sus alumnos una vez por semana, trabaja en diversas escuelas, imparte su materia tanto en la escuela primaria como en secundaria y otorga una calificación a sus estudiantes a partir del sexto grado/curso de la EGB. Debe tener además conocimientos relacionados a las diversas etapas de crecimiento y desarrollo de los niños, y saber qué herramientas pedagógicas y didácticas son las más apropiadas (Ladberg, 2000; Paulin, 1993). Con los alumnos recién llegados a la escuela sueca, el docente brinda apoyo en diversas asignaturas en la lengua materna del estudiante, para ayudarlos a desarrollar conocimientos en dichas materias (Skolverket, 2022d).

La norma general es que toda persona que trabaje en la escuela sueca debe tener un título de profesor. Sin embargo, para esta asignatura se hace una excepción si no existiera un profesor

legitimado que aplicase a la plaza de trabajo (Skolverket, 2021), así, si el empleador considera que el interesado es idóneo para el cargo, puede ser contratado.

No existe una carrera que conceda el título de docente de lengua materna, por lo que, si la persona desea ser profesor titulado de esta asignatura, debe obtener un título de profesor y adicionalmente, conseguir una suficiencia especial para enseñar esta materia (Skolverket, 2021), lo cual exige estudios superiores para completar las materias necesarias en la asignatura que se desee impartir (Skolverket, 2022c).

2.2. Documentos oficiales

2.2.1. Plan de estudios. Läroplan

En el apartado correspondiente a la asignatura de la lengua materna en el nuevo plan de estudios sueco Lgr22, que rige a partir del otoño del 2022, se indica que el objetivo de la misma, es brindar a los estudiantes la posibilidad de desarrollar conocimientos en su idioma materno y acerca de la estructura del idioma. Asimismo esta enseñanza estimulará en los estudiantes el interés por conversar, leer y escribir en su lengua materna; se recalca la importancia de que esta contribuye a que los estudiantes desarrollen un enfoque comparativo entre culturas e idiomas (Skolverket, 2022a).

En Lgr22 se indica que el lenguaje constituye la principal herramienta de los seres humanos para pensar, comunicarse y aprender. A través del lenguaje, el individuo desarrolla su identidad, expresa sus pensamientos y sentimientos y, además, entiende el pensar y sentir de los demás; por lo que, el tener acceso a su lengua materna facilita también el desarrollo del lenguaje y el aprendizaje en diversas áreas (Skolverket, 2022a).

Lgr22 señala además que esta enseñanza dará a los alumnos la posibilidad de desarrollar su idioma hablado y escrito para que adquieran una competencia en comunicación lingüística que les permita expresarse en contextos variados dependiendo de sus objetivos (Skolverket, 2022a). Padilla, Martínez, Pérez, Rodríguez y Miras (2008) definen a la competencia en comunicación lingüística como el uso que se le da al idioma al ser un instrumento de “representación, interpretación, comprensión de la realidad, construcción, comunicación del conocimiento, organización y de autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta, y, cuyo

objetivo final, constituye el dominio de la lengua oral y escrita en numerosos contextos” (p. 180).

Otro de los objetivos de la enseñanza de la lengua materna es el de contribuir a que los estudiantes desarrollen conocimientos en diferentes tipos de textos para así poder expresar sus propias opiniones y pensamientos (Skolverket, 2022a). En ese sentido, en Lgr22 se menciona que los estudiantes tendrán la oportunidad de leer, analizar y razonar acerca de las obras literarias pertenecientes a diversos géneros, de forma que esto les permita desarrollar su idioma, su identidad y la comprensión del mundo que los rodea.

Finalmente Skolverket (2022a) indica que dicha enseñanza brindará a los alumnos las condiciones para fomentar su identidad cultural y su plurilingüismo; por lo tanto, los estudiantes tendrán la posibilidad de desarrollar sus conocimientos de diversas culturas y áreas en donde se habla su lengua materna. Según el Centro Virtual Cervantes (2008b) el plurilingüismo es “la presencia simultánea de dos o más lenguas en la competencia comunicativa de un individuo y la interrelación que se establece entre ellas” (párr. 1).

2.2.2. Material de comentarios para la asignatura de lengua materna. *Kommentarmaterial*

Junto al plan de estudios, Skolverket emite un material de comentarios para cada asignatura, *kommentarmaterial*. Allí se brinda una comprensión más amplia y profunda de la selección y los criterios utilizados en los textos de cada asignatura (Skolverket, 2022e). Este material aclara lo expuesto en el plan de estudios y guía al profesor en su práctica docente, se describe además cómo el contenido central evoluciona progresivamente a medida que el alumno cursa los diferentes niveles, y los aspectos en los cuales el profesor puede enfocarse al momento de realizar evaluaciones en relación con los criterios de calificación (Skolverket, 2022e).

En el *kommentarmaterial* para la asignatura de lengua materna, Skolverket (2022e) menciona que se debe brindar a los alumnos las condiciones para que puedan convertirse en personas plurilingües y desarrollen una identidad pluricultural. El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) define, analiza y señala las implicaciones de las competencias plurilingüe y pluricultural e indica lo siguiente:

La competencia plurilingüe y pluricultural hace referencia a la capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural en que una persona, en cuanto agente social, domina –con distinto grado– varias lenguas y posee experiencia de varias culturas. Esto no se contempla como la superposición o yuxtaposición de competencias diferenciadas, sino como la existencia de una competencia compleja e incluso compuesta que el usuario puede utilizar (Consejo de Europa, 2002, p. 167).

Skolverket (2022e) señala que por medio de la enseñanza de la lengua materna, al alumno se le dará la oportunidad de poder desarrollar su plurilingüismo, esto implica que el estudiante llegue a ser capaz de utilizar su idioma materno, el sueco y otro idioma que conozca para comunicarse con otras personas dependiendo de la situación en la que se encuentre y pueda defenderse en diferentes contextos sociales, culturales, educativos e incluso en diversos mercados laborales. Al desarrollar su plurilingüismo, el estudiante logra conseguir una mayor seguridad en sí mismo, entender mejor el mundo y las personas que le rodean. Esto también es posible mediante el encuentro con textos de diversos géneros escritos en su lengua materna, los cuales brindan a los estudiantes la oportunidad de desarrollar tanto su idioma como su comprensión acerca de la diversidad lingüística y cultural existentes en la sociedad.

Al desarrollar conocimientos acerca de las culturas, sociedades y áreas en donde se habla la lengua materna del alumno se fortalece su identidad cultural en estrecha interacción con su desarrollo lingüístico. Además, les permitirá reflexionar sobre sus propias condiciones de vida, lo cual derivará, en el desarrollo de su competencia intercultural, lo que implica que el alumnado, reconozca y sea capaz de utilizar códigos culturales y normas, a más de un uso apropiado del idioma, para poder comunicarse en situaciones formales e informales (Skolverket, 2022e).

3. Marco teórico

3.1. Competencias

El uso de obras literarias en el aula se ha constituido en un fenómeno que ha dado un gran giro en los últimos años, esto debido al cambio de perspectiva generado en torno a su uso, de ser en un inicio, un modelo ideal de lengua a seguir (López Prats, 2009), hasta llegar actualmente a constituir una inestimable fuente de información cultural (Sanz Pastor, 2006). Colomer (1991), Martínez Sallés (2004) y Merino Risopatrón (2011) en sus investigaciones ligadas al uso de textos literarios en el aula, mencionan que este material, a más de permitir analizar los elementos propios de un idioma o realizar diferentes actividades lingüísticas, también dan paso a lograr que el alumno desarrolle una competencia literaria mediante la planificación de actividades que permitan su comprensión. De no programarse esta serie de actividades, Colomer (1991) advierte que se correría el riesgo de tratar al texto literario como cualquier otro tipo de texto y no se aprovecharía su condición de ser un material idóneo que permita al alumno familiarizarse con los recursos estilísticos o usos coloquiales de la lengua.

De acuerdo a Machado (2007), el “hablar, leer y escribir son actos culturales que no se aprenden solos” (p. 50) y por tal motivo, la familia, junto con la escuela, deberían actuar como un elemento mediador de estas prácticas. Según dicha autora, si el lector no ha tenido contacto con la literatura desde edades tempranas, no estará acostumbrado a leer textos literarios, y, por lo tanto, la escuela debería considerar esa diversidad de experiencias en su alumnado, para así, poder responder de mejor manera a sus necesidades particulares.

En esta misma línea, la enseñanza de la literatura en el contexto educativo enfrenta algunos problemas que según Alzate Piedrahita (2000) se resumen en dos aspectos importantes: cómo enseñar literatura y el rol del profesor. En relación al primer punto, la autora habla de la importancia de motivar, orientar y establecer métodos de lectura de las obras literarias en las aulas; a más de ello, se debe tomar en consideración los escenarios en que se desarrolla la enseñanza de la literatura y los antecedentes y entornos del estudiante. Martínez Sallés (2004) recomienda introducir un “pedagogía que tenga en cuenta el aprendizaje y la ejercitación de algunas de las habilidades de la competencia literaria” (p. 3), puesto que la literatura, al ser un recurso “cualitativamente distinto” (p. 3), necesita también formas diferentes de acercamiento al texto.

En torno al segundo punto, al rol del profesor, Alzate Piedrahita (2000) menciona que este debe tener conocimientos en el campo de la historia literaria, teoría literaria y metodologías, debe ser poseedor de un gran carisma, es decir, un profesor que suponga “un ejemplo de compromiso con la literatura, un testimonio de placer que no niega, sino que refuerza, reacciones de pasión y en ocasiones de rechazo a la literatura” (p. 3). Gutiérrez Delgado, J., Gutiérrez Ríos, C. y Gutiérrez Ríos, J. (2018) incluyen otras cualidades: “creatividad, visión, innovación, iniciativa, disposición, experiencia, conocimiento, capacidad para articular los saberes, habilidades cognitivas, procedimentales y actitudinales” (p. 39), ya que el profesor es la persona sobre quien recae la responsabilidad de generar ambientes de aprendizaje significantes mediante procesos innovadores de aprendizaje. Del mismo modo, Merino Risopatrón (2011) enfatiza que el docente debe orientar a sus alumnos para que encuentren el gusto por la lectura y sean capaces de leer con mayor gozo y comprensión aquello que les resulte valioso cuando dejen el contexto escolar.

Hasta aquí se han indicado aspectos relacionados al acto de leer en un sentido general, pero en este punto, se vuelve indispensable diferenciar algunos conceptos importantes que conciernen el objetivo del presente trabajo y son explicados a continuación.

3.1.1. Comprensión lectora y competencia lectora

La comprensión lectora es un concepto que nace de la pregunta: ¿Qué es leer? Para Cassany (2006), leer es comprender; en este sentido, el comprender, según Blythe y Perkins (1998), hace referencia a la capacidad de desempeñarse de manera flexible en relación a un tópico, partiendo de los conocimientos previos de cada individuo, de tal manera que le sea posible realizar diversas actividades que estimulen su pensamiento: explicar, demostrar, justificar, vincular o presentar nuevamente ese tópico de manera diferente; a esta capacidad de desempeño flexible se le conoce como comprensión. El lector entonces comprende un texto, cuando es capaz de encontrarle un significado y puede relacionarlo con sus conocimientos y experiencias previas.

De acuerdo a Gear (2019), leer implica interactuar con el texto, esta afirmación es compartida por Solé (2006) quien sostiene que leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, en donde el lector es un sujeto activo que procesa y examina el texto considerando aspectos como sus conocimientos previos, la estructura y el contenido de los textos pero además, el objetivo que conduce su lectura, el cual puede tener la finalidad de buscar información concreta, seguir instrucciones, informarse de un hecho determinado o disfrutar de la lectura; el considerar

todos estos aspectos, permitirá que el lector logre una comprensión adecuada de la información del texto.

Westlund (2009) destaca además los procesos complejos que constituye la lectura y que tienen incidencia en la comprensión lectora. Dicha autora menciona que existen dos aspectos a tomar en cuenta, el primero relacionado con las habilidades básicas de lectura: vocabulario, fluidez lectora, partes de la oración, patrones ortográficos, decodificación de palabras y conciencia fonémica; y el segundo vinculado con los procesos cognitivos del pensamiento: lectura crítica y reflexiva, inferencias, análisis y síntesis, metacognición e intertextualidad; de allí que para alcanzar una buena comprensión lectora, es necesario trabajar en estos aspectos. Westlund (2009) asevera que por tradición y por facilidad, el profesor ha dedicado mayor cantidad de tiempo a trabajar el primer aspecto; pero indica que también es indispensable enseñar en el segundo aspecto, ya que así, al mostrar al alumno cómo actuar cuando no entiende lo que lee, se le está brindando herramientas que le permiten desarrollar su comprensión lectora.

Al respecto, Gear (2019) enumera las habilidades necesarias para poder interactuar con un texto y que se reconocen en un lector activo, el mismo que puede:

- Acoplar sus conocimientos y experiencias personales para dar sentido a la lectura.
- Crear imágenes para entender el texto.
- Hacer inferencias partiendo de la información que le brinda el texto.
- Seleccionar ideas importantes, resumirlas y almacenarlas en la memoria.
- Analizar y sintetizar, para lo cual separa la información, saca conclusiones y asimila nuevas ideas provenientes del texto y de su propio pensamiento.
- Prestar atención a su comprensión lectora, detenerse en caso de no entender y releer para lograrlo.
- Hacer preguntas -antes, durante y después de la lectura- acerca del contenido y de las asociaciones que le da el texto con el fin de aclarar o profundizar su entendimiento.

En cuanto a este último punto, Guerra y Forero (2015) explican los subprocesos de cada una de estas fases, es así que en la primera etapa, la de prelectura, el lector activa sus conocimientos previos, predice, formula hipótesis e ideas acerca de lo que puede encontrar en el texto, para verificarlo o sustituirlo y lograr la comprensión. Durante la segunda etapa, la de lectura, se utilizan estrategias cognitivas y metacognitivas, el lector da respuesta a las preguntas que se

formula a sí mismo para comprobar su comprensión del texto y de no ser así, relea hasta encontrar la solución; además es capaz de seleccionar sólo las partes que le ayudarán a cumplir con la finalidad de la lectura. En esta fase, el lector es capaz de realizar inferencias, lo cual exige que este utilice su experiencia, las claves del contexto que se proporcionan en el texto y los aprendizajes obtenidos en otras ocasiones para así interpretar lo que el autor quiere comunicar y no se encuentra explícitamente indicado, es decir, el leer entre líneas. Esta fase del proceso de lectura es exigente, de aquí la necesidad de que tanto docentes como estudiantes estén conscientes de los procesos que se aplican en esta etapa y hagan reflexiones a partir de su experiencia (Guerra y Forero, 2015).

Finalmente en la tercera etapa, la de post-lectura, el lector es capaz de identificar las ideas principales del texto, reconstruirlo, relacionarlo con sus vivencias y otros contextos o textos leídos previamente, sintetizar la información recibida mediante el uso de representaciones visuales, mapas conceptuales o resúmenes completos (Schmitt y Baumann, 1990) y también, reflexionar y comprobar hasta qué punto ha comprendido lo leído (Escoriza, 2003) para así poder encontrar formas alternas de aplicar su conocimiento (Guerra y Forero, 2015). Cabe indicar además que según van Dijk (1989), algunos otros aspectos que contribuyen a la comprensión lectora son el dominio que el lector tenga del lenguaje, su experiencia, cultura y visión del mundo.

Westlund (2009) y Gear (2019) reconocen que la comprensión lectora se da en diferentes niveles de profundidad y se relaciona con el grado de desarrollo que alcanza el lector, de esta manera, distinguen tres niveles:

- Comprensión literal (*Att läsa på raderna/Bokstavlig*): El lector puede leer y entender todo lo que aparece explícito en el texto, es capaz de determinar los aspectos más importantes, resumir lo que ha leído y encontrar las respuestas en el texto.
- Comprensión inferencial (*Att läsa mellan raderna/Interaktiv*): El lector puede captar el significado subyacente del texto mediante la interacción con el mismo. El lector activa su conocimiento previo y experiencias anteriores, formula hipótesis, hace inferencias y elabora conclusiones a pesar de no aparecer explícitas en el texto.
- Comprensión crítica (*Att läsa bortom raderna/Integrerad*): El lector es capaz de emitir juicios críticos sobre lo que lee, lo acepta o rechaza con fundamentos sólidos, valora su interpretación y lo relaciona con su conocimiento acerca del mundo, comprende

razones, sintetiza y hace deducciones. Llega a entender el texto a un nivel que va más allá de lo explícito e implícito.

Dichas autoras señalan la importancia de la enseñanza de estrategias de lectura comprensiva en el aula, para que los alumnos reconozcan los diversos niveles de comprensión lectora y logren implementar métodos que les ayuden a mejorar en este proceso. En ese sentido, Palincsar y Brown (1984) hablan acerca de alcanzar una mentalidad estratégica la cual permitirá que los lectores puedan detectar fallas en la comprensión y entiendan los posibles errores, manteniendo una actitud abierta para variar sus actuaciones y encontrar soluciones cuando sea necesario, lo cual se resume en que aprendan a aprender.

Existen diversas estrategias para enseñar la comprensión lectora, una de las más empleadas y cuyos resultados han demostrado una mayor comprensión de textos, es el modelo de enseñanza recíproca “Reciprocal teaching” - *Reciprok undervisning* - un método desarrollado por Palincsar y Brown a mediados de los ochenta, diseñado en un principio para apoyar a alumnos de la clase 7 con un grado de comprensión débil, pero utilizada posteriormente en diversos grados con estudiantes variados (Reichenberg, 2014); el mismo está basado en la psicología social y la teoría cognitiva las cuales concuerdan con las teorías del desarrollo de Vygotsky y que implica que el individuo se desarrolla de dos formas, primero en un contexto social y después en un nivel individual (Reichenberg, 2014; Westlund, 2009). Estos autores estudiaron las estrategias utilizadas por los lectores expertos para controlar su comprensión lectora y descubrieron el uso de cuatro estrategias cognitivas que interactuaban entre sí y eran especialmente efectivas para desarrollar una lectura reflexiva: anticipar y elaborar hipótesis - *att förutspå/ställa hypoteser* -, plantear preguntas - *att ställa frågor* -, aclarar dudas - *att reda ut otydligheter* -, y resumir - *att fånga in det viktigaste* (Palincsar y Brown, 1984).

Estas estrategias abstractas de comprensión lectora se concretan en un modelo diseñado por Oczkus y adaptado para que los estudiantes las puedan entender, así, en el aula se utilizan los conceptos: Predicting (Predicción) - *Spågumman Julia* -, Clarifying (Claridad) - *Nicke Nyfiken* -, Questioning (Cuestionamiento) - *Fröken Detektiv* - y Summary (Resumen) - *Cowboy Jim* - (Oczkus, 2018). Al usar estas estrategias, el profesor ayuda al estudiante a tomar conciencia de que existen distintos tipos de preguntas que exigen diferentes respuestas y que les permiten interactuar con el texto para lograr una comprensión del mismo y fomentar su competencia como lector (Westlund, 2009). El lector competente es aquel que consigue hablar con el texto

y enriquecerse del mismo (Duque, Ortiz, Sosa y Bastidas, 2012) y según Lluch y Zayas (2015), es además capaz de acceder al sentido completo de sus enunciados, lo cual constituye una habilidad imprescindible para seguir aprendiendo a lo largo de su vida.

Dentro del ámbito lector es necesario diferenciar dos términos que en ocasiones se utilizan de manera sinónima: la comprensión lectora y la competencia lectora. El primer concepto se relaciona con la capacidad del lector para utilizar estrategias tanto cognitivas como metacognitivas al momento de enfrentarse a un texto para lograr entenderlo, siendo esta capacidad, de carácter individual (Alonso-Tapia, 2005; Westlund, 2009). Marina (2012) aclara que la comprensión lectora es un concepto abarcado por la competencia lectora y hace referencia al hecho abstracto que depende de la capacitación individual del lector para captar de manera objetiva lo que el autor ha intentado transmitir en su texto escrito, y por lo tanto, está ligada más al individuo que a su entorno.

Por otra parte, el término competencia lectora, según la definición de PISA (Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes, PISA, por sus siglas en inglés *Project for International Student Assessment*) en 2009 es “comprender, utilizar, reflexionar y comprometerse con textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales, y participar en la sociedad” (Ministerio de Educación España, 2010, p. 34), lo cual implica que esta competencia está relacionada con conocimientos, destrezas y actividades de aprendizaje que el ser humano ha desarrollado a lo largo de su vida y su capacidad de aplicarlos en contextos diversos de su diario vivir, de esta manera, esta competencia es de carácter social (Westlund, 2009). Para Lluch y Zayas (2015), la competencia lectora incluye destrezas complejas que, en la actualidad, constituyen un objetivo básico en todos los niveles escolares, y debido a su magnitud, es necesario implicar a toda la comunidad educativa para promover planes de lectura en los centros educativos.

Freebody y Luken (1990) plantean cuatro niveles para conseguir una competencia lectora completa:

- Nivel ejecutivo: Implica el conocimiento del código escrito y el reconocer letras, palabras, frases y estructuras textuales.
- Nivel funcional: La lectura posibilita el dar respuesta a las situaciones que se plantean en el diario vivir.

- Nivel instrumental: Destaca el poder de la lectura para conseguir información y acceder al conocimiento.
- Nivel epistémico: Referido a la lectura crítica, en donde se asume que leer es identificar, evaluar y contrastar diversas perspectivas. Permite al lector cuestionar, reforzar o modificar su pensamiento, por lo tanto, la lectura se utiliza para pensar.

Couso-Domínguez y Viero-Iglesias (2017) afirman que el término competencia lectora es más amplio y menos restrictivo que el término comprensión lectora ya que abarca un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y estrategias varias, las cuales son de carácter cognitivo, lingüístico, pragmático, etc. y solamente adquieren sentido al ser aplicadas en situaciones diversas con fines distintos, de tal manera que se alcance un objetivo con lo que se lee y además, se revise y valore lo que se está leyendo. La competencia lectora añade más peso a la variable pragmática, la socialización y la inteligencia social (Marina, 2012).

3.1.2. Competencia literaria

La aparición de los estudios relacionados a la literatura infantil y juvenil (LIJ) a finales del siglo XX han traído consigo notables cambios en el campo de la didáctica de la literatura, la cual se ha interesado en las características de las producciones literarias (cuento tradicional, novela histórica, novela gráfica, etc., e incluso de la LIJ digital), para el diseño de más y mejores entradas a los textos literarios (Munita y Margallo, 2019).

En esta línea, Serrano y Martínez (1997) reconocen que la función de la didáctica para la enseñanza de la literatura no se debe centrar en la instrucción de teorías literarias ni en enseñar contenidos sobre la literatura sino, en el cómo hacer la clase para la enseñanza de la misma, en donde se considere por una parte, la interacción entre alumno y profesor y, por otra parte, la selección, secuencia didáctica, elaboración de material adecuado y evaluación de objetivos y contenidos, para conseguir el objetivo primordial que es el de aprender competencia comunicativa con la literatura. Lomas (1999) define a esta competencia como la capacidad para poder comunicarse “de manera eficaz en contextos significantes” (p. 32) y además constituye “el eje pedagógico desde el que conviene articular la educación lingüística y literaria” (p. 32).

El hecho de cómo se debe trabajar la literatura en el aula se torna en un aspecto fundamental que según Garrido (2001) contribuye a iluminar el camino de la enseñanza de la literatura y que

se resume en tres preguntas: qué enseñar, cómo enseñar y para qué enseñar literatura. Dicho autor explica que la enseñanza de la literatura debe ir encaminada a descubrir, conocer e interpretar el mundo por medio de la creación literaria, el alumno aprenderá que “la literatura es vida, pero vida intensificada connotativa y simbólicamente a través del lenguaje” (p. 343). Es necesario acotar que de acuerdo a Colomer (1991), el modelo tradicional de enseñanza de literatura ha logrado desorientar la función educativa de la misma pero que, debido a los conocimientos actuales, la concepción de una enseñanza de la literatura está siendo reemplazada por una educación literaria, definida como la “adquisición de una competencia lectora específica” (p. 22) y que según Zayas (2011) implica conocer las características particulares de los textos literarios, aprender a construir el sentido del texto comparando las experiencias previas del lector con los ofrecidos en dichos textos y además, experimentar la lectura como una práctica placentera basada en la respuesta afectiva del lector.

Si bien la lectura de la literatura constituye un puente de diálogo entre el lector y la obra literaria con su multiplicidad de palabras, imágenes y temas, Collie y Slater (1987) justifican el uso de textos literarios en el aula por cuatro razones:

- Por su carácter auténtico: Los textos contienen muestras reales de lengua. A pesar de que estos pueden presentar una mayor dificultad lingüística - que puede ser superada con planificación y estrategias adecuadas para facilitar su comprensión - las obras literarias son fuente de información y transmisión de mensajes.
- Por su valor cultural: El alumno puede descubrir, a través de los ojos del escritor, aspectos relacionados a la cultura, creencias, costumbres y valores de países y épocas diversas.
- Por su riqueza lingüística: El estudiante encuentra un conjunto de muestras lingüísticas tales como estructuras sintácticas, formas de conectar ideas y variaciones estilísticas que no son utilizadas en el lenguaje hablado y que, por lo tanto, le permiten ampliar su vocabulario y también aprender el uso de la lengua en contextos reales. Al leer textos literarios, el aprendiz pone en práctica y desarrolla habilidades para inferir y deducir significados, y así, lograr comprender el texto leído. Además, los textos literarios le brindan la posibilidad de mejorar sus producciones escritas al tener un modelo a seguir.
- Por compromiso personal: La literatura logra despertar emociones en el lector al identificarse con los personajes de la historia. En segundo plano quedan los aspectos

formales de la lengua, el alumno siente atracción hacia las figuras, el desarrollo y el desenlace del relato, de esta manera, la acción de leer se torna en una actividad amena.

El concepto de educación literaria está estrechamente relacionado con la competencia literaria, y, por su parte, la competencia comunicativa se completa con el desarrollo de la competencia literaria, esta última es definida por Lomas (1999) como la capacidad de producción y comprensión de textos literarios; la cual según Mendoza (2008), consigue activar “aquellas virtualidades significativas que los textos literarios aportan” (p. 305). Por lo tanto, la didáctica de la literatura tiene un papel fundamental, cuyo objetivo es el de “orientar para la formación para leer y apreciar la literatura pues la competencia lectora es la llave que abre el acceso a la interacción lectora y también al goce estético” (Mendoza, 2004, p. 143), de ahí que exista una relación mutua y equitativa entre las competencias literaria y lectora, ya que de acuerdo a Mendoza (2004), “si bien la competencia lectora es una parte de la competencia literaria, ésta se desarrolla en gran medida en función de las habilidades lecto-receptoras del individuo” (p. 143).

Cassany, Luna y Sanz (2003) hablan acerca de la existencia de tres elementos imprescindibles que favorecen el desarrollo de la competencia literaria:

- Procedimientos: Abarca dos aspectos, el primero vinculado al desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas: leer, escribir, hablar y escuchar; y el segundo, relacionado al fomento de procesos cognitivos: interpretar, analizar, relacionar, recordar, pensar, valorar y comparar.
- Conceptos: Comprende los conocimientos lingüísticos y propiedades textuales: tradición literaria (historia, obras literarias, autores, corrientes), géneros y subgéneros (características y estructura) y recursos estilísticos (juegos fonéticos, metáforas, hipérbolos, etc.).
- Actitudes: Relacionada a las cualidades propias del lector: motivación, capacidad de reflexión, criterios de selección de obras según sus intereses particulares, sensibilidad y disfrute de la literatura, conocimiento de autores, épocas y estilos.

Estos elementos deben ser enseñados para poder alcanzar una competencia literaria, puesto que la misma, al no ser una capacidad innata del lector, debe ser adquirida con el aprendizaje (Cerrillo, 2007).

En síntesis, la competencia literaria tal como lo definió Bierwish (1965), es una capacidad específica que posibilita el disfrutar, entender e interpretar textos literarios diversos, este concepto involucra también destrezas de creación y comprensión de estas producciones escritas y sus efectos, así como el conocimiento de obras y autores representativos aclamados por la tradición académica. La literatura influye además en la educación en valores, y factores como la adquisición de hábitos de lectura, la capacidad de disfrute y aspectos en el ámbito estético, lingüístico, histórico y cultural, entran en juego en la competencia literaria (Aguiar, 1980). Según Aguiar (1980), dicha competencia permite también producir y comprender textos, por lo que, tanto la escritura como la lectura son elementos clave para su adquisición.

3.1.3. Competencia lecto-literaria

Mendoza (2004) afirma que de acuerdo al tipo de texto, género, estilo e intencionalidad, el lector aporta sus conocimientos previos, en mayor o menor cantidad y calidad, para poder interactuar con el texto; en ese sentido, si su competencia literaria es limitada, se encontrará en inferioridad de condiciones para lograr esta interacción y por lo tanto, su experiencia personal de la lectura no le permitirá disfrutar del acto de leer, ni de la obtención de un conocimiento cultural variado y mucho menos, del de poder analizar e interpretar la obra literaria leída; de allí, que su libertad depende de la autonomía lectora que se alcanza al tener una formación en la competencia lecto-literaria y que lo convierte en un lector activo. Dicha formación, según Mendoza (2004), tiene como objetivo la de preparar al alumno para que sea “un lector autosuficiente, autónomo, que active y relacione sus conocimientos” (p. 22), de tal manera que el lector, mediante una serie de actividades de lectura, goce de esta actividad, pueda inferir significados, comprenda la intencionalidad del autor, valore la obra y logre interpretar el texto literario.

Ahora bien, el concepto de competencia lecto-literaria surge al reconocer que existe un vínculo de interdependencia entre las competencias lectora y literaria, por lo que según Mendoza (2008), la competencia lecto-literaria es una capacidad cognitiva que posibilita a los lectores comprender e interpretar un texto literario y gozar de esta experiencia cultural. Para Moreno (2011), la competencia lecto-literaria promueve en el lector habilidades y destrezas que le permiten interpretar, valorar y organizar los saberes literarios que obtiene mediante la lectura de los textos y, por consiguiente, interactuar con ellos en función de su situación y el contexto de aprendizaje.

Para adquirir una competencia lecto-literaria se requiere de una enseñanza, guiada por el docente, que se base en la teoría de la recepción; la cual, según Guzmán (1992), reconoce al lector y al papel activo que este debe ejercer, tanto en el proceso de la lectura como en el efecto que el texto tiene en la recepción, de tal forma que la lectura se convierte en un acto de comunicación efectiva entre el lector y el texto. Al leer obras literarias, existe un proceso de interacción entre autor-texto-lector, así, el autor es el lector de la época, sociedad, cultura y de su vida; el texto es una estructura de lenguaje que produce significación y el lector constituye el elemento primordial quien “actualiza el texto de manera activa y evita que quede en letra muerta” (Ball y Gutiérrez, 2008, p. 440); por esta razón, el propósito real de los textos tiene que entenderse considerando al lector, quién, mediante su rol activo, debe llegar a entender el texto y el tema abordado, a llenar los espacios vacíos existentes en las obras literarias y a generar un significado que no se encuentra en el texto sino que el mismo se lo da.

Rosenblatt (1995) en su libro “La literatura como exploración” *Literature as Exploration*, utiliza el término transacción para referirse a la relación recíproca existente entre el texto y la respuesta del lector. Para dicha autora, la lectura puede ayudar al individuo a compartir sentimientos con los personajes mostrados en las obras, aún cuando estos vivan en ambientes sociales diferentes y presenten circunstancias diversas; es aquí, en donde la comprensión viene exclusivamente del lector, quien tiene la posibilidad de desarrollar otra perspectiva de la vida. De esta manera, según Rosenblatt (1995), la lectura de cada obra literaria presenta varias interpretaciones que están dadas por los conocimientos y sentimientos individuales de cada lector, y, por lo tanto, se habla entonces de las relaciones que existen entre lectores y textos, y no de un lector y una única interpretación del texto literario.

La teoría de la recepción, conocida también como la teoría de la respuesta del lector, asevera que el lector le da forma y otorga una interpretación al texto basándose en su bagaje cultural, sus emociones y sus experiencias anteriores que se desencadenan al leerlo (Rosenblatt, 1995). Esta teoría identifica cuatro elementos de respuesta a un texto por parte del lector, los cuales, de acuerdo a Benton y Fox (1990) son los siguientes:

- Anticipación/retrospección: El lector realiza conjeturas sobre los acontecimientos que sucederán a continuación, los eventos que han conducido a la situación actual y cómo terminará la trama de la historia.

- Visualización/imaginación: Imaginar todo aquello que viene a la mente del lector, por ejemplo una escena descrita en la narración o la cara de uno de los personajes.
- Interacción: Opinar sobre la personalidad de un personaje y acciones o sentimientos relacionados a ciertos eventos o situaciones presentadas en el libro.
- Evaluación: El lector emite comentarios sobre la habilidad del autor.

A nivel educativo, la finalidad de la teoría de la recepción es conseguir que el alumno asuma un papel activo para que pueda responder al texto mediante la expresión libre de sus opiniones y sentimientos. Rosenblatt (1995) aconseja al docente por una parte, estructurar el proceso de lectura y comprensión; y además crear situaciones en el aula en donde exista un ambiente de confianza que permita a los alumnos hacer preguntas, expresar sus opiniones de manera espontánea y comparar sus reacciones; y, por otra parte, aceptar las múltiples interpretaciones que se den a los textos en lugar de una sola interpretación correcta, puesto que estas interpretaciones diversas, dan lugar al pensamiento crítico y creativo. Según Woodruff y Griffin (2017), al permitir a los estudiantes utilizar sus conocimientos previos y sus experiencias personales para entrelazarlos con la interpretación que realicen de la literatura, los docentes pueden inspirar a sus alumnos a volverse lectores habituales y apasionados.

Langer (1995) asevera que durante la lectura, el lector, de manera consciente o casual, construye y recrea mundos imaginarios temporales para comprender el contexto y no perder el significado de la lectura. Por ello, dicha autora propone que al trabajar con la literatura en el aula, se considere seguir un modelo - que presenta cuatro posturas recurrentes y no-lineales - para ayudar a los alumnos en el proceso de comprensión de la narración, esto, mediante la concientización de sus experiencias y la exploración de horizontes de posibilidades de lectura, que vayan más allá de sus primeros entendimientos hacia interpretaciones más reflexionadas. Dichas posturas para crear significación son, según Langer (1995), las siguientes:

- Estar afuera y entrar en el mundo imaginario de la narración: Esta posición suele suceder al inicio de la narración, se caracteriza por establecer preguntas, especular acerca de la trama y crear contextos y asociaciones gracias al aporte de ideas superficiales.
- Estar adentro y moverse dentro del mundo imaginario: Se utiliza el texto para elaborar y establecer conexiones. El lector construye una visión de ese mundo mediante la combinación de sus conocimientos particulares con los que le aporta el texto y así probar significados posibles.

- Detenerse y reconsiderar lo que se sabe: El lector, en las posturas anteriores, ponía su experiencia del mundo al servicio del texto, pero en este punto, sucede lo contrario, es decir, el lector trae el conocimiento que le ha otorgado el texto y hace contacto con el mundo exterior del texto, con su propio mundo.
- Salir del mundo imaginario y objetivar la experiencia: El lector se aleja de la visión del mundo imaginario, reflexiona sobre la actividad de la lectura y analiza sus propias reacciones y el significado total.

Langer (1995) hace hincapié en la importancia de discusiones de los textos literarios con el objeto de posibilitar la creación de mundos imaginarios y así poder trabajar la comprensión del alumnado. Dicha autora formula además estrategias que cada estudiante, desde la instrucción primaria y con guía de su docente, debiera ser capaz de hacer:

- Compartir sus primeras percepciones después de leer e ir más allá, para así, poder desarrollar y enriquecer su comprensión.
- Establecer preguntas relevantes sobre el texto.
- Hacer conexiones entre diferentes textos e incluso dentro de un solo texto.
- Considerar perspectivas múltiples y reflexionar sobre las diferentes interpretaciones.
- Utilizar la literatura como un medio para reflexionar sobre la vida y sobre uno mismo.
- Escribir sobre el texto mediante por ejemplo, el uso de un diario, en donde se apunten sus respuestas personales y reflexiones, como un medio para su aprendizaje y para estimular discusiones con el resto del grupo.

Ahora bien, dado que la competencia lecto-literaria integra diversos saberes relacionados a la lengua, la pragmática, los usos literarios del lenguaje, intertextuales, culturales, etc., lo cierto es que estos aspectos se centran en desarrollar una capacidad en el lector para interpretar textos literarios mediante la ejecución de diversas tareas que se requieren en la recepción de una obra literaria, por tal motivo, Mendoza (2008) resume a la competencia lecto-literaria agrupando varios elementos en tres planos:

- El plano conceptual: Relacionado al código lingüístico y literario del lector, así como al contexto sociocultural de la producción y la recepción que otorga un sentido a la obra.

- El plano procedimental: Relacionado al uso de estrategias de lectura, adquiridas en las experiencias lectoras previas del individuo, que han sido desarrolladas y le han permitido monitorear su proceso de recepción hasta convertirlo en un lector activo.
- El plano actitudinal: Es el resultado de los dos anteriores. Se relaciona a la actitud activa del sujeto y su disposición para la lectura literaria de tal manera que encuentre sentido y satisfacción al leer una obra literaria.

De acuerdo a Mendoza (2008), al tomar en consideración estos tres planos y realizar una selección adecuada de textos, con el consecuente uso de determinadas estrategias, se logra repercusiones favorables en el desarrollo de la competencia lecto-literaria del estudiante.

4. Método

En esta sección se explica el proceso realizado para la selección de los docentes que fueron entrevistados, se hace una descripción tanto de la ejecución de las entrevistas semiestructuradas como de su análisis. Al final, se exponen las consideraciones éticas y se discute el método elegido para este estudio.

4.1. Selección

De acuerdo a Rienecker y Stray Jørgensen (2014), la investigación empírica hace alusión a cualquier estudio que se relacione por ejemplo con descripción de casos, observaciones, teorías, textos, fuentes o datos; es decir, es una indagación que se basa en hechos que son percibidos por los sentidos. Según estos autores, los datos obtenidos con estas investigaciones pueden ser analizados y discutidos; así, ellos diferencian dos tipos de investigaciones empíricas: cuantitativa y cualitativa.

En el enfoque cuantitativo, se analiza, mediante un análisis estadístico, una gran cantidad de datos para probar o confirmar teorías o hipótesis, los resultados se presentan en números o gráficos. Si existe el acceso a la recolección de esa cantidad de datos, se pueden formular problemas de forma más generalizada y con ello, sacar conclusiones más generales (Rienecker y Stray Jørgensen, 2014). Algunos ejemplos de herramientas utilizadas en esta investigación son: encuestas o cuestionarios, observaciones en donde se cuenta el número de veces que ocurre un fenómeno y experimentos (Johnson y Christensen, 2004).

En el caso del enfoque cualitativo, se trabaja con datos no numéricos y el tamaño de la muestra para la investigación suele ser pequeña ya que lo que se pretende investigar, hace referencia a las características y cualidades específicas del objeto de estudio (Rienecker y Stray Jørgensen, 2014). Lo importante en este tipo de investigación es comprender el fenómeno mediante la interpretación de los datos obtenidos. Ejemplos de herramientas utilizadas en este enfoque son entrevistas, análisis de documentos, observaciones en contexto y grupos focales (Jacobsen, 2017).

Además de estos dos tipos de investigaciones, Johnson y Christensen (2004) añaden la investigación mixta, la cual incluye elementos de la investigación cuantitativa y cualitativa para

poder obtener una imagen más completa y un mejor entendimiento del fenómeno estudiado. Para Hernández, Fernández y Baptista (2014), la meta de esta investigación mixta no consiste en sustituir ninguna de las investigaciones anteriormente nombradas, “sino utilizar las fortalezas de ambos tipos de indagación, combinándolas y tratando de minimizar sus debilidades potenciales” (p. 532).

En relación a la investigación cualitativa, Jacobsen (2017) considera que en este tipo de investigaciones se eligen a informantes, personas quienes conocen muy bien el fenómeno de interés a investigar. Para encontrar informantes para el presente estudio, en este caso, profesores que enseñan español como lengua materna en las escuelas suecas, se realizaron búsquedas en Google de los centros que ofrecían esta asignatura en diversas localidades de Suecia. Posteriormente se procedió a enviar un correo electrónico con una carta adjunta a los rectores o jefes de dichos centros, allí se informaba, el propósito del estudio y la necesidad de ubicar a profesores de lengua materna que tuvieran a cargo el idioma español, en dicha carta, se hacía también una invitación a los informantes para participar en el estudio (Ver anexo 3).

Se enviaron cuarenta y cuatro correos electrónicos a diferentes centros, algunos de ellos respondieron que en esa localidad no tenían profesores de español, otros no respondieron al correo enviado y otros informaban que remitirán la carta adjunta al profesor indicado. Posterior a esto, se recibieron varios correos electrónicos y llamadas telefónicas de algunos profesores de español, quienes pedían recibir mayor información al respecto. Del total de los correos enviados, diez informantes respondieron que estaban dispuestos a formar parte de este estudio.

Debido a que el enfoque cualitativo busca principalmente dispersión o expansión de los datos e información (Hernández et al., 2014; Jacobsen, 2017), al enviar correos a diversos centros para encontrar a docentes que enseñan español como lengua materna, se ha cumplido con los criterios indicados por Jacobsen (2017), la selección aleatoria y la dispersión o expansión.

Las opiniones vertidas por los informantes participantes de este estudio, ha contribuido a descubrir aspectos interesantes sobre el uso que da el profesor a la literatura en sus clases de lengua materna para desarrollar la competencia lecto-literaria en sus aprendices. Con el fin de mantener el anonimato de los informantes, no se especifica su nombre, ubicación o lugar donde laboran, a fin de no ser reconocidos por individuos ajenos a esta investigación. Según Barnes, 1979, como se citó en Grinyer, 2002, la regla es que todos los datos sean presentados de tal

manera que los informantes sean capaces de reconocerse a sí mismos, y los lectores no sean capaces de identificarlos. Es por ello que en este estudio, a cada profesor participante se lo representa con diferente número, su perfil profesional será expuesto más adelante (Ver punto 5.1) y una mayor descripción de los entrevistados se encuentra en el Anexo 1.

4.2. Entrevistas semiestructuradas

Para investigar el perfil del docente, los factores que influyen en el uso de literatura en el aula y las estrategias que emplean los profesores en la lectura de obras literarias para el desarrollo de la competencia lecto-literaria en sus alumnos, se ha utilizado un método cualitativo en forma de entrevistas individuales, el cuestionario de las mismas ha sido enviado con antelación.

Estas entrevistas han permitido que los informantes emitan sus propias opiniones sin necesidad de realizar ninguna limitación. Jacobsen (2017) considera que los datos obtenidos en investigaciones cualitativas están estrechamente relacionados a las investigaciones intensivas, es decir, a estudios que presentan una cantidad limitada de unidades - en este caso de entrevistas - en donde se pone un especial énfasis en conseguir una amplia variación y diversidad de experiencias e interpretaciones por parte de los entrevistados. Además, según este autor, el método más común de recolección de datos es la entrevista abierta individual, la cual puede realizarse frente a frente pero también es posible hacerla por teléfono o por internet, la entrevista consiste en un diálogo entre el entrevistador y el informante; esta se desarrolla libremente, y por lo tanto, no se impone ninguna restricción en relación a lo que el informante tiene que decir. Esta información se puede anotar por escrito, grabar o ambos.

Para esta investigación se han utilizado entrevistas semiestructuradas. En una entrevista semiestructurada se utiliza un cuestionario, el cual contiene una serie de preguntas predeterminadas, que se hacen a los informantes en la misma secuencia. El objetivo de dichas entrevistas según Bryman (2011), es lograr que los informantes relaten tanto como les sea posible y aclaren, durante la entrevista, cualquier duda que le surja al entrevistador mediante preguntas de seguimiento, en función de lo que los informantes hayan dicho para poder obtener mayor información al respecto. Jacobsen (2017) indica que la entrevista se configura, en cierta manera, sobre la base de las respuestas de los informantes y se experimenta más como si fuera un diálogo común.

Se recomienda grabar y realizar apuntes durante las entrevistas con el objeto de volver a escucharlas o leerlas para no perder ningún detalle valioso y así, evitar que alguna información importante se pierda (Bryman, 2011; Hernández et al., 2014; Jacobsen, 2017; Johnson y Christensen, 2004). Los datos obtenidos durante las entrevistas se recopilan en forma de palabras, historias y oraciones, estos datos se exploran para poder detectar patrones o modelos semejantes que permitan generar categorías o temas, los mismos que son analizados posteriormente (Hernández et al., 2014; Jacobsen, 2017).

Para que la recolección de datos fuera relevante, las preguntas formuladas en las entrevistas se basaron en el objetivo de este estudio y los interrogantes establecidos al inicio de la investigación. Estas preguntas se cambiaron y ajustaron en un diálogo conjunto con el tutor de esta tesis. Se evitaron establecer preguntas cerradas con opciones de sí/no y en su lugar, se eligieron preguntas abiertas para que los profesores de lengua materna tuvieran la posibilidad de explicar y desarrollar sus respuestas.

A los informantes que mostraron disponibilidad para participar en este estudio - diez profesores de lengua materna - se les envió por correo electrónico, una invitación para la entrevista (Ver anexo 4) y además, un cuestionario previo a la misma (Ver anexo 5), para que pudieran leer las preguntas con anticipación. Todas las entrevistas se realizaron de manera digital utilizando la herramienta Google meet y tuvieron una duración máxima de noventa minutos. Los docentes sugirieron una fecha y una hora para el encuentro. Se procuró que todos los entrevistados tuvieran la misma cantidad de tiempo para responder a las preguntas de la entrevista y que el contexto fuera similar, esto, para evitar experimentar situaciones estresantes o factores perturbadores. Jacobsen (2017) menciona que la duración óptima para una entrevista, no debería sobrepasar la hora u hora y media ya que, pasado este tiempo, tanto el entrevistado como el entrevistador están exhaustos; además, en relación al contexto, dicho autor asegura que, de modo general, el lugar o contexto donde se realiza la entrevista, afecta el contenido de la misma, algo que se denomina *kontexteffekten* (p. 102), es decir, el efecto del contexto, el cual puede influenciar en la información que se recibe.

Antes de iniciar la entrevista, se presentó una breve introducción indicando las razones que dieron paso a investigar el tema seleccionado y se presentó el propósito del estudio. A cada informante se le pidió su consentimiento para grabar la entrevista y se le informó que la grabación sólo sería utilizada para el propósito de este estudio. Todos los informantes

concedieron el permiso de hacerlo. De esta manera se siguió la recomendación de Hernández et al. (2014) de grabar las entrevistas para poder revisar estas grabaciones las veces que fueran necesarias.

El cuestionario utilizado en la entrevista contiene 10 preguntas relacionadas a la información personal de los informantes y 15 preguntas de información específica (Ver anexo 5). Estas preguntas se consideraron relevantes para dar respuesta a los interrogantes planteados al inicio de esta investigación. Una vez concluidas las entrevistas, se escuchó atentamente cada una de las grabaciones, se realizaron apuntes de todas las opiniones vertidas por los profesores para así poder obtener una imagen más clara y detectar patrones similares que permitieran generar categorías de todo lo dicho. Al finalizar esta investigación, dichas grabaciones fueron entregadas a la universidad para su verificación.

4.3. Análisis de contenido temático

En esta investigación se utiliza un método cualitativo para alcanzar el objetivo de estudio y poder responder a los interrogantes planteados. Se ha empleado la técnica de entrevistas semiestructuradas, ya que estas ofrecen un cierto grado de libertad en las opiniones de los entrevistados, pero además, un cierto grado de control por parte del entrevistador. En este estudio, eso significó el uso de 25 preguntas abiertas, las cuales pudieron complementarse con preguntas de seguimiento sobre las vivencias y experiencias de los profesores entrevistados.

Díaz Herrera (2018) señaló la definición de Arbeláez y Onrubia, 2014, respecto al análisis de contenido temático como el que:

Considera la presencia de términos o conceptos con independencia de las relaciones surgidas entre ellos. Las técnicas más utilizadas son las listas de frecuencia; la identificación y clasificación temática, y la búsqueda de palabras en contexto. Dentro de estas técnicas se seleccionan y, en ocasiones, se definen los términos o conceptos antes de iniciar para precisar las unidades de análisis (p. 129).

De acuerdo a Jacobsen (2017), al compilar las entrevistas, el investigador puede ver patrones y encontrar aspectos relevantes para el objetivo del estudio. Dicho autor considera que los análisis

cualitativos consisten en dividir los textos en unidades más pequeñas. Es así que Krippendorf, 2013, como se citó en Jacobsen, 2017, explica que en un análisis de contenido, todo lo dicho en una entrevista se reduce a categorías significativas, a partir de los patrones obtenidos en las respuestas, se identifican temas y se sacan conclusiones.

En base a las respuestas obtenidas en las entrevistas con los docentes, se han categorizado los datos mediante la escucha atenta de las grabaciones y su análisis. Los comentarios han sido apuntados literalmente para poder ver más fácilmente las similitudes y encontrar patrones, lo que ha resultado en tres categorías principales en este estudio. Así, la primera categoría habla de “El perfil profesional de los docentes” para dar cumplimiento al primer interrogante, de tipo descriptivo, establecido en esta investigación. La segunda y tercera categoría se vinculan con el uso de la literatura en la clase y estas serán discutidas en relación con el marco teórico presentado en este estudio: “Factores que influyen al momento de trabajar la literatura en el aula” y “Estrategias de comprensión lectora para el desarrollo de la competencia lecto-literaria”. De esa forma se presentan los resultados y la discusión en esta investigación.

4.4. Consideraciones éticas

Vetenskapsrådet (2017) señala que en todas las Academias Europeas - All European Academies (ALLEA) - se destaca la existencia de una serie de principios éticos que todos los investigadores deben cumplir: honestidad, confiabilidad, objetividad, imparcialidad e independencia, comunicación abierta, obligación de proteger los intereses de las personas que participan en la investigación, justicia y obligación de cuidar a las siguientes generaciones de investigadores. Estos principios, en conjunto, originan un espacio moral multidimensional en donde el investigador puede actuar.

A más de ello, el Reglamento General de Protección de Datos (RGPD)² establece un marco legal para toda la Unión Europea (UE), el mismo que rige la recopilación y tratamiento de los datos personales de los residentes de la UE con el fin de otorgar una mayor seguridad a todos sus ciudadanos en un mundo digital.

² Reglamento publicado el 27 de abril de 2016 como R (UE) n°2016/679 del Consejo.

En esta investigación se informa a los participantes que los datos son tratados de acuerdo a las normas del RGPD (Ver anexo 4), pero además, este estudio toma en cuenta y cumple los cuatro principios éticos fundamentales de la investigación señalados por Stukát (2005):

- Requisito de la información: Los participantes han sido informados, a través de una misiva, acerca del objetivo de esta investigación . La carta contiene información sobre el propósito del estudio y la investigadora; se indica además que la participación es voluntaria y que se tiene el derecho de cancelarla si así se lo desea (Ver anexo 4).
- Requisito de consentimiento: Los informantes han dado su consentimiento tanto para participar en el estudio como para grabar la entrevista.
- Requisito de confidencialidad: Es decir, el requisito del anonimato. En la carta se explica que las identidades de los participantes serán protegidas y sus respuestas serán tratadas de manera confidencial (Ver Anexo 3).
- Requisito de uso/utilización: El material recopilado en las entrevistas, se ha utilizado exclusivamente para esta investigación.

4.5. Discusión del método

Hernández et al. (2014) señalan que todo instrumento de recolección de datos debe cumplir tres requisitos esenciales: objetividad, fiabilidad y validez. En relación a la objetividad, esta se define como el “grado en que el instrumento es permeable a los sesgos y tendencias del investigador que lo administra, califica e interpreta” (p. 197). López Morales (1994) menciona que existen ciertos elementos a ser considerados para acercarse a la objetividad de una investigación; por ejemplo: que exista un sustento teórico, que haya procesos inductivos (clasificar sistemáticamente los datos que presentan regularidades) y deductivos (relacionar las clasificaciones, establecer conceptos y conclusiones), que parta de un problema, que se base en hechos reales y que sea selectivo para enfocarse en los aspectos más relevantes de los datos obtenidos.

La fiabilidad de un instrumento de medición se refiere “al grado en que su aplicación repetida al mismo individuo u objeto produce resultados iguales” (Hernández et al., 2014, p. 262),

mientras que la validez hace referencia al grado en que “un instrumento de medición mide realmente las variables que pretende medir” (Hernández et al., 2014, p. 262). De acuerdo a estos autores, la fiabilidad se demuestra, por ejemplo, cuando el investigador proporciona detalles específicos sobre el diseño utilizado y la perspectiva teórica, explica claramente los criterios de selección de los informantes y las herramientas de recolección de datos o cuando documenta y revisa sus grabaciones y transcripciones para no omitir datos importantes y evitar errores. En relación a la validez, dichos autores indican que existen ciertas medidas que permiten dar validez a una investigación, por ejemplo, mediante el uso de descripciones minuciosas para que el lector logre comprender de mejor manera el contexto y detalles del fenómeno, o comparar sus hallazgos con la teoría. La elección del método de este estudio se respaldó en estos aspectos señalados anteriormente.

En esta investigación se han utilizado entrevistas semiestructuradas, cuyo objetivo ha sido el de dar la posibilidad a los docentes de lengua materna, de expresar sus criterios y matizar sus respuestas, sin restricciones, sobre sus experiencias en cuánto al uso de la literatura y las estrategias de comprensión lectora en su enseñanza para el desarrollo de la competencia lecto-literaria en sus alumnos.

En el presente estudio el método cualitativo ha sido el adecuado debido al tamaño de la muestra, diez profesores participantes. Las entrevistas semiestructuradas han permitido obtener información sobre las percepciones de los docentes de lengua materna en relación al uso de literatura en el aula. Dichas entrevistas también han ayudado al entrevistador a adquirir una imagen más clara y entender mejor los puntos de vista de los profesores al realizar preguntas de seguimiento durante las mismas.

Llevar a cabo las entrevistas semiestructuradas ha tomado tiempo, en promedio, cada entrevista ha durado aproximadamente una hora y un cuarto, lo cual ha implicado mucha información a ser procesada. El hecho de procesar y analizar los datos recopilados ha exigido aún más tiempo. Sin embargo, un aspecto muy positivo es que los profesores entrevistados han estado concentrados durante la conversación y han aportado información muy valiosa.

Los resultados de esta investigación presentan el perfil del docente que tiene a cargo la enseñanza de la lengua materna, también muestran la existencia de diversos factores que influyen en el uso de la literatura en el aula y finalmente, el uso de varias estrategias de

comprensión lectora para ayudar a los alumnos en el desarrollo de la competencia lecto-literaria. Todo esto varía dependiendo de algunos aspectos que serán presentados con mayor detalle y discutidos en el siguiente apartado.

5. Resultados & discusión

El objetivo de este estudio es otorgar una visión panorámica del perfil del docente de la asignatura de lengua materna en Suecia y del uso que da el profesor a la literatura en el aula para desarrollar la competencia lecto-literaria en sus aprendices. Para ello, se ha entrevistado a diez docentes, se ha averiguado su perfil y se ha investigado el uso que da a los textos literarios en sus clases.

En esta sección se presentan los resultados de la investigación a partir del análisis de contenido temático que se realizó sobre los datos recopilados. Se muestra el perfil del profesor y, a más de ello, se discuten los otros resultados en relación con el marco teórico expuesto, a fin de dar respuesta a los interrogantes planteados. De esta manera, este apartado se organiza en torno a tres áreas: el perfil profesional de los docentes, los factores que influyen al momento de trabajar la literatura en el aula y las estrategias para el desarrollo de la competencia lecto-literaria.

5.1. El perfil profesional de los docentes

A continuación se describe de manera general el perfil de los docentes entrevistados. La descripción más detallada de cada uno de ellos se encuentra en el Anexo 1.

Los profesores que participaron en este estudio fueron 10, son todos hispanohablantes, presentan un rango de edad entre 41 y 55 años y ocho de ellos son mujeres. Todos los docentes tienen estudios superiores en sus países natales y cuatro han estudiado una maestría. La mitad de estos maestros de lengua materna estudiaron carreras diferentes a la pedagogía, dos de ellos, al establecerse aquí en Suecia, asistieron a la universidad y obtuvieron su título de profesor legitimado de español. Este grupo de profesionales ha residido en Suecia entre 3 y 22 años y su experiencia laboral como docente de lengua materna oscila entre los 3 y 16 años.

Todos los profesores han asistido a diversas capacitaciones en Suecia, algunos de ellos por interés propio y otros debido a que su lugar de trabajo lo ha coordinado. Entre estas capacitaciones se encuentran cursos de pedagogía, metodología, evaluación y uso de herramientas digitales en el aula.

Dichos docentes imparten la enseñanza de esta asignatura en la mayoría de cursos de la EGB, desde la clase 1 hasta la 9 y solamente tres maestros tienen clases en la secundaria. El tamaño de sus grupos de clase es variado, entre 1 y 21 estudiantes. De los profesores entrevistados, solamente tres de ellos tienen grupos con más de quince alumnos. La percepción que dichos docentes tienen acerca del nivel de conocimiento de la lengua de sus aprendices es variada, no se aprecia una unanimidad en sus criterios.

De acuerdo a la información recolectada y haciendo un promedio de los datos obtenidos en las entrevistas se podría deducir el perfil profesional de un profesor de lengua materna. Dicho docente viene a ser, en este momento, una mujer hispanohablante de aproximadamente 48 años de edad. Ha vivido en Suecia durante 13 años y seguramente tiene estudios superiores en su país de origen. Su experiencia como profesor de lengua materna es de 6 años y posiblemente haya asistido en Suecia a diversos cursos dentro del área de pedagogía tanto por iniciativa propia como aquellos organizados por su lugar de trabajo.

5.2. Factores que influyen al momento de trabajar la literatura en el aula

Durante las entrevistas salieron a relucir cuatro aspectos que permiten al lector tener una idea general de los factores que influyen en el quehacer del docente de la asignatura de lengua materna al momento de trabajar con la literatura en el aula. Estos se enumeran a continuación.

5.2.1. Plan de estudios Lgr22

El plan de estudios Lgr22 (Skolverket, 2022a) constituye el documento oficial que rige el trabajo de todo el personal que labora en la escuela en Suecia; en relación a la materia de lengua materna y a la utilización de textos literarios en el aula, varios profesores estuvieron de acuerdo en que su uso es obligatorio puesto que está estipulado en Lgr22. Al respecto los docentes manifestaron que utilizan obras literarias en sus clases ya que: “Está en el contenido central del läroplan” (profesor 3), “Está en el kursplan” (profesor 5), “Hace parte del plan de curso que nos exige la oficina de educación sueca, que está dentro del kursplan y del centralt innehåll, y es algo que uno tiene que cumplir” (profesor 8), y “Es un requisito que está en el plan de estudios en Suecia” (profesor 9); de esta manera, los profesores destacan la importancia de las directrices estipuladas en este documento y consecuentemente, el impacto que estas pautas tienen en la gestión del profesor en el aula. Algunos profesores no nombraron el plan de estudios Lgr22, lo cual no significa que omiten sus directrices; de los comentarios obtenidos se pudo dilucidar que

sus años de experiencia oscilan entre 2 y 10 años. Esto deja entrever que Lgr22 es considerado el documento base a partir del cual se tiene que planificar la enseñanza, por lo que su uso en la práctica diaria, es un hecho que se da por sentado.

5.2.2. Características del grupo

Se encontraron algunos factores a los que los docentes prestaban atención al momento de preparar las actividades a ser ejecutadas en sus lecciones. De ahí que los maestros tomaban en consideración el tamaño de su grupo, la edad del alumno, su interés, el nivel de conocimiento de la lengua materna, e incluso el lugar de procedencia del aprendiz, tal como lo manifestaron los profesores: “Parto de los intereses de los niños” (profesor 2), “Considero el nivel lingüístico y la procedencia” (profesor 3), “De acuerdo al interés de ellos, que tenga que ver con su nivel, con la edad” (profesor 4) y “Depende de los grupos en cuestión” (profesor 6). En Lgr22 (Skolverket, 2022a) se afirma que la escuela debe promover un desarrollo armónico e integral de los alumnos y por lo tanto, el profesor debe tener en cuenta las necesidades, condiciones y experiencias de cada individuo, lo cual también es mencionado por Ortiz Ocaña y Salcedo Barragán (2020) y se ve reflejado en los comentarios de los docentes entrevistados, en donde se percibe que la meta principal es la de permitir el desarrollo de cada estudiante atendiendo a sus particularidades.

Cabe indicar, sin embargo, que preparar una clase en donde se considere cada necesidad específica del grupo requiere tiempo, habilidad y esfuerzo, ya que los grupos de estudiantes son heterogéneos; algunos de ellos tienen alumnos con un nivel de lengua materna más desarrollado que otros - esto varía si se habla de alumnos cuyos padres trajeron su lengua materna al mudarse a Suecia o si dichos padres nacieron ya en este país- mientras que otros grupos abarcan a estudiantes que asisten a diferentes cursos y son ubicados en una misma clase, tal como lo indican los docentes: “Ahora tenemos que juntar a los niños, año 2, año 3, mi planering es distinto, tengo que hacer magia, porque tengo alumnos muy avanzados, otros no tanto. Trato que hagan lo mejor posible, que entiendan” (profesor 4) y “Los chicos de la primera generación, ellos sabían español. Ahora, en la segunda generación, aquí los chicos no saben mucho el idioma” (profesor 5).

A más de ello, es menester señalar también la realización de pruebas de evaluación inicial por parte del profesor para determinar el grado de conocimiento del alumno en su lengua materna

y así poder decidir si este tiene acceso a sus clases, sin embargo esto no sucede en uno de los casos, ya que el docente expresó lo siguiente: “Yo sólo puedo mandar la información con mi evaluación y demostrar que el niño no entiende el español, pero el rector tiene el poder de decisión y puede hacer que esos niños vuelvan a clase”. Esta última situación probablemente suceda en alguna otra localidad del país, lo cual hace más difícil la tarea del profesorado. Demás está por decir que en este sitio de trabajo no se sigue la regla prescrita, ya que de acuerdo a lo estipulado por *Skollagen* - la Ley de Educación - (SFS 2010:800, 10 kap. 7 §) y Skolverket (2022b), el alumno tiene derecho a la enseñanza de la asignatura de lengua materna sólo en el caso de poseer conocimientos básicos en su idioma materno.

5.2.3. Uso de las TIC's

Un aspecto mencionado por varios de los docentes entrevistados, hace alusión al uso de las TIC's (Tecnologías de la Información y Comunicación), los profesores resaltan el uso de herramientas digitales en su actividad educativa, de tal manera que los maestros indican que: “Voy a introducir la novela hablando, por ejemplo, de Machu Picchu, y para ello voy a utilizar unas actividades interactivas en un programa que permite usar, en una lección, videos con preguntas intercaladas. Esto es magnífico ya que por una parte, estimulas la acción de los alumnos y además las respuestas de los alumnos a las preguntas te permiten ver el grado de entendimiento, un *Formativ Bedömning*” (profesor 1), “Trabajo de manera digital con Google Classroom y ahora estoy trabajando con algo que se llama el cuaderno de clase en donde cada semana van produciendo en un sólo documento. Cuando tenés todo lo que hicieron en el semestre, en un sólo documento, puedes ir viendo cómo han ido avanzando y ellos también lo notan” (profesor 3) y “La hora de clase intento estirla por otro lado, intento buscar otras opciones a través de un blog propio, en el que el alumno pueda entrar y tener referencia de dónde puede ir a buscar el libro” (profesor 6).

Galarreta Ugarte (2018) habla acerca de la misión del profesorado para diseñar métodos y estrategias que promuevan el uso de las tecnologías y Lgr22 (Skolverket, 2022a) exhorta a los docentes a brindar posibilidades para que el alumno desarrolle su capacidad para utilizar tecnología digital, de tal manera que, el aprendiz pueda orientarse en realidades complejas con un alto grado de digitalización. De las respuestas obtenidas se pudo discernir que los maestros están conscientes de que la tecnología forma parte de la vida del estudiante, un nativo digital, y por tal motivo, la manera en cómo reciben y procesan la información es diferente en relación

con un inmigrante digital. Este hecho, tal como lo señalan Ladberg (2000) y Paulin (1993) denota la obligación que cada docente tiene, tanto para adaptarse a los cambios tecnológicos, como para introducir las TIC's en sus aulas. Varios son sus beneficios: el aprendizaje se vuelve más atractivo, existe una diversidad de recursos que acercan la asignatura al alumnado de una manera entretenida, los canales de comunicación entre profesores y alumnos se vuelven más cercanos, los contenidos se pueden ajustar y personalizar.

A más de ello, el trabajo colaborativo se ve potenciado, así los alumnos crean, cooperan y aprenden unos de otros. Con el uso de las TIC's se promueve una actitud participativa que convierte al alumno en el protagonista de su propio aprendizaje; y esto, es en esencia, la meta final de una verdadera educación. Es decir, que el alumno al dejar el sistema educativo, sea un ciudadano que sepa cómo aprender y quiera seguir haciéndolo a lo largo de su vida, lo cual concuerda además con lo estipulado en Lgr 22 (Skolverket, 2022a) en donde se habla de promover el desarrollo de todos los estudiantes, así como el deseo permanente de aprender.

5.2.4. Utilización de actividades lúdicas

El último aspecto esclarecido en las entrevistas tiene relación con la edad del alumno y el uso de actividades lúdicas para introducir la literatura al estudiante, sobre todo con aquellos aprendices que asisten a cursos inferiores. Merino Risopatrón (2011) recalca la orientación que debe dar el docente para que sus estudiantes encuentren el gusto por la lectura, en ese sentido, los docentes lo tienen claro al expresar: “Hago un pequeño juego al inicio y de ahí es más fácil que tengan esa disposición para sentarse a trabajar y a leer, si el texto habla de un animal, a lo mejor empiezo con el memory de animales o con tarjetitas de adivinanzas de animales que estén relacionados con el tema” (profesor 7) y “He creado un término que se llama las tareas divertidas, esto da resultado con los niños pequeños. Las tareas las pongo en un sobre, dentro del sobre viene la lectura, unas preguntas que yo les envío a casa y además viene un juego: un memory, un rompecabezas o un bingo” (profesor 8). En Lgr22 (Skolverket, 2022a) se afirma que el juego es una parte fundamental en un aprendizaje activo, además se enfatiza la importancia del mismo especialmente en los primeros años escolares, ya que este contribuye a la adquisición de conocimientos en los estudiantes, lo cual concuerda con lo surgido en las entrevistas. A través del juego se puede despertar el deseo, interés y curiosidad, por lo tanto, los profesores tienen una función primordial que consiste en crear situaciones de aprendizaje

que conlleven alegría y que estimulen a los estudiantes a intentar descubrir un mundo escolar en donde también les sea posible aprender jugando y divirtiéndose.

Por todo lo expuesto anteriormente, se puede asegurar que los profesores entrevistados centran su labor en ayudar a sus estudiantes para que puedan, quieran y sepan aprender, lo cual es consistente con lo establecido en Lgr 22 (Skolverket, 2022a) en donde se afirma que un proceso educativo y de desarrollo armónico incluye oportunidades para probar, crear, explorar y adquirir diferentes conocimientos y experiencias.

5.3. Estrategias para el desarrollo de la competencia lecto-literaria

Con respecto a las estrategias utilizadas para desarrollar la competencia lecto-literaria se pudo dilucidar, en el análisis de las entrevistas, aspectos valiosos que se señalan a continuación.

5.3.1. Actividades complementarias

Varios de los maestros entrevistados utilizan actividades complementarias al realizar la lectura de textos literarios en el aula. Estas cumplen un papel importante para acercar a los estudiantes al mundo de los textos, así los profesores indican lo siguiente: “Comentamos las fotos que suelen acompañar a los textos” (profesor 1), “Si voy a hablar de un animalito, yo tengo el animalito. Casi siempre son con títeres y trato de que las clases tengan una parte educativa adentro” (profesor 2), “También les hago hacer cosas creativas con las manos, no todo es leer y escribir, la parte artística un poco, la imaginación. Me gusta mostrarles la imagen o la película y el libro” (profesor 4), “Les pido que piensen de lo que se va a tratar el texto cuando miran las fotos y tenemos una pequeña discusión” (profesor 5), “Hacemos una lluvia de ideas” (profesor 6) y “Ahí está un poco la pericia de uno, de leerles el título, de hacerles ver las fotos, de que a ellos de alguna forma, les dé curiosidad” (profesor 10). El hecho de que los docentes 1, 4, 5 y 10 den tiempo a sus alumnos para observar las fotos e imaginar lo que viene a su mente, denota que hacen uso de uno de los elementos de respuesta al texto: Visualización/Imaginación indicado en la Teoría de la Recepción y señalado por Benton y Fox (1990), en donde de acuerdo a Rosenblatt (1995), el lector interpreta el texto basándose en sus emociones y experiencias anteriores, lo cual, da paso, por un lado, a crear significación para la comprensión de la narración, tal como lo apunta Langer (1995) y, por otro lado, a generar una interpretación individual de la obra literaria.

Merece la pena también recalcar que de acuerdo a Gutiérrez Delgado, et al. (2018), el profesor tiene la responsabilidad de crear ambientes que incluyan procesos innovadores de aprendizaje, y en Lgr22 (Skolverket, 2022a) se afirma que la escuela debe estimular la curiosidad y la creatividad, por lo que, en base a los comentarios obtenidos, cuando el docente utiliza estas actividades con un claro propósito, y más aún, si están basadas en los intereses y necesidades de los aprendices, se pueden desarrollar las habilidades aquí mencionadas y lograr que los alumnos aprendan con mayor facilidad.

5.3.2. Contextualización

Anteriormente se mencionó que los profesores consideran las particularidades específicas de sus alumnos al realizar su trabajo en el aula, por lo que, al momento de abordar el texto literario, los docentes ya tienen una idea de su grupo. Con esta base, los maestros procuran crear situaciones de aprendizaje y contextualizar las obras literarias, tal como lo mencionan los siguientes profesores: “Primero vemos el autor de los libros, ¿dónde nació?, ¿cómo era de niño?” (profesor 2), “Hablamos del autor y su país natal” (profesor 5), “Debo encontrar un texto en donde al menos haya un elemento que les sea familiar para relacionar, así el interés crece” (profesor 7), “Empiezo por presentar el autor, el lugar dónde nació y comparar de dónde es su mamá o papá, y así conocer la geografía del país” (profesor 8) y “Hay que contextualizar a nivel histórico, social y cultural, a la época del autor” (profesor 10). Esta es una habilidad necesaria que según Gear (2019) sirve para poder interactuar con el texto ya que el alumno aplica sus conocimientos y experiencias propias para dar sentido a la lectura.

El hecho de que los docentes utilicen este tipo de actividades, demuestra que ellos tienen presente que el relacionar el mundo de los textos literarios con la realidad de sus alumnos es un asunto importante y necesario para lograr una competencia lecto-literaria. De ahí que esto debe servir como punto de partida para la reflexión y posteriormente para profundizar en el contenido y enriquecer las experiencias de los aprendices. A más de ello, tal como lo estipula Mendoza (2004), es necesario preparar al estudiante para que sea un lector que active y relacione sus conocimientos y de esta manera comprenda, entre otras cosas, la intencionalidad del autor, lo cual es claramente notorio en las respuestas obtenidas en las entrevistas.

5.3.3. Actividades de lectura

En sus respuestas los docentes desarrollaron diversas descripciones de las actividades de lectura de un texto literario. A estas se las ha dividido en tres grupos a saber: actividades realizadas antes, durante y después de la lectura.

5.3.3.1. Actividades antes de la lectura

Con respecto a las actividades de prelectura, los profesores indicaron que era necesario trabajar con el vocabulario desconocido para el estudiante: “Lo primero que hago es identificar palabras clave, yo pienso, qué palabras necesitan los alumnos entender para inferir y comprender la esencia de un texto” (profesor 1), “Tratamos de ver palabras clave, conceptos, las palabras más importantes del texto y les pido que me lo digan en sueco para ver si lo entendieron” (profesor 4), “Explicamos las palabras difíciles, las palabras que no entienden” (profesor 7), y “Primero pienso en una actividad tan sencilla como buscar palabras que ellos no conocen y tú les dices que significan y ellos la conectan con el cuento, entonces están aprendiendo una palabra nueva” (profesor 9). Couso-Domínguez y Viero-Iglesias (2017) y Westlund (2009) mencionan que el conocimiento del vocabulario tiene incidencia tanto en la comprensión como en la competencia lectora, por lo que, gracias a los comentarios de los profesores entrevistados, se puede deducir que los docentes están conscientes de que el proceso de lectura debe ser guiado desde un inicio, para lograr una mejor comprensión por parte del alumnado.

Algo que es pertinente indicar es que, al hacer el análisis de los resultados relacionados a estas estrategias prelectoras, se encontró que había más variación de actividades en las otras fases de lectura (durante y después) en comparación con esta fase. De acuerdo a Solé (2006), al ser la lectura un proceso de interacción entre texto - lector, una de las primeras consideraciones a tomar en cuenta es el señalar desde un inicio el propósito de la lectura, ya que la diversidad de textos a los que se enfrenta el alumno tiene una finalidad diferente. A más de ello es recomendable hacer que los alumnos tengan/tomen conciencia de la importancia de los métodos utilizados en cada fase para lograr una comprensión adecuada del texto.

5.3.3.2. Actividades durante la lectura

En cuanto a estas actividades los profesores mencionaron que “Leemos el texto en voz alta, hacemos un resumen de lo que se acuerdan y luego preguntas específicas para empezar con la comprensión del texto” (profesor 3), “Cuando leemos, a veces leo yo, a veces ellos, hacemos preguntas de control, porque a veces están cansaditos y con las preguntas van entendiendo de lo que va tratando” (profesor 5), “Si me parece que hay un ejercicio que les ha interesado, pues desarrollamos esa parte y les digo: pues ponlo en relación con otra obra que veas tú en Suecia” (profesor 6) y “Paramos a la mitad para preguntar de qué va el texto, por dónde va, qué va a pasar después, empiezan a adivinar, eso me he dado cuenta que funciona muy bien” (profesor 10). Los comentarios obtenidos están en relación con lo estipulado por Guerra y Forero (2015) quienes hablan acerca del uso de estrategias cognitivas y metacognitivas, las cuales ayudan al verdadero entendimiento de un texto, y que según Westlund (2009) son indispensables para desarrollar la comprensión lectora. Debido a que esta fase es exigente, se torna necesario que el profesor guíe a su alumnado, utilice estrategias variadas (como tomar notas, subrayar, realizar consultas, etc.), les hable de la importancia de su uso y reflexionen sobre sus experiencias al emplearlas, con el fin de nutrir la idea de convertirse en un lector activo. En estos comentarios se puede ver además que el docente 10 utiliza uno de los cuatros elementos de respuesta al texto indicado en la Teoría de la Recepción, el cual hace referencia a la anticipación y que de acuerdo a Benton y Fox (1990) se denota cuando el lector presume lo que sucederá a continuación en un texto. Cuando el lector predice está haciendo un tipo de inferencia basado en su conocimiento previo con aquello que le dice el texto. Esta actividad realizada durante la lectura le permite mantener vivo su interés y estimula su creatividad.

5.3.3.3. Actividades después de la lectura

En relación con este aspecto los docentes expresaron que “Les hago preguntas de reflexión y análisis acerca del texto, por ejemplo: ¿Qué te ha parecido el cuento?, ¿Qué has aprendido de este cuento que antes no sabías?” (profesor 1), “Cada uno dice la historia del libro, qué es lo que entendió de la historia, hacemos una actividad de reflexión, por esto de la filosofía para niños, y se enriquece con los comentarios de los compañeros” (profesor 2), “Al final suelo hacer una coevaluación, o sea, sentarnos con el estudiante y medir ciertos aspectos: ¿Qué aprendí?, ¿Qué me gustó?, ¿Qué habría podido cambiarle al texto?” (profesor 8) y “Les hago preguntas para que reflexionen en lo que han leído” (profesor 9). Para Gear (2019), Escoriza (2003) y

Schmitt y Baumann (1990), estas estrategias permiten verificar si el lector comprendió lo leído; de esta forma, este aspecto deducido de las entrevistas, denota que el profesor tiene la posibilidad de corroborar si el proceso de comprensión lectora fue efectivo, y de no ser el caso, entonces deberá revisar el proceso y realizar los ajustes respectivos que ayuden a los alumnos a volverse lectores competentes a futuro, ya que en palabras de Duque et al. (2012), el lector competente es aquel que puede hablar con el texto y enriquecerse del mismo. Langer (1995) recalca la importancia de hacer discusiones de los textos literarios para posibilitar la creación de mundos imaginarios, de manera que con una guía adecuada por parte del docente y el uso de estrategias apropiadas, se ayude al alumno a lograr una comprensión lectora de los textos literarios y un desarrollo de la competencia lecto-literaria, lo cual se puede ver reflejado en los comentarios de los docentes entrevistados.

5.3.4. Estrategias de lectura y grados de desarrollo en la comprensión de textos

Algo interesante que se pudo observar en las entrevistas fue que sólo uno de los profesores hizo alusión a dos aspectos: las estrategias de lectura en el modelo de enseñanza recíproca, Reciprocal teaching, y los niveles de profundidad relacionados al grado de desarrollo que alcanza el lector en la comprensión de textos. Dicho docente comentó lo siguiente respectivamente: “Estas estrategias forman parte del currículo y son importantes porque dan herramientas a nuestros alumnos para abordar un texto. Es una de las mejores técnicas para analizar cualquier tema” y dijo además: “Cuando se hace la lectura de un texto literario, hay tres niveles: Lectura på raderna, es decir, entender lo que uno lee. Luego se va a un nivel superior, es decir lectura entre líneas, analizarlo y pensar, ¿Qué es lo que me quiere decir?”. Y ya en el tercer nivel, que es el más complejo, Att läsa bortom raderna, consiste en reflexionar y relacionar el tema de un libro, con otros temas o con otros libros” (profesor 1).

En relación con las estrategias de lectura empleadas por lectores expertos, estudiadas por Palincsar y Brown (1984) en el modelo de enseñanza recíproca y concretizadas por Oczkus (2018), se puede apreciar que los comentarios del profesor 1 se vinculan con la teoría anteriormente expuesta. Dicho docente está consciente de que su alumnado, al enfrentarse a diferentes tipos de textos, debe utilizar estrategias diversas para desarrollar una lectura reflexiva. Se observa entonces que tanto el maestro como sus aprendices colaboran en el aprendizaje y en practicar las habilidades indicadas en este modelo: predecir, aclarar, cuestionar y resumir. Según Reichenberg (2014) y Westlund (2009) dichas habilidades concuerdan con

las teorías del desarrollo de Vygotsky, quien asevera que el desarrollo de un individuo se da primero en un contexto social y luego, a nivel individual. Esto es posible gracias a que el trabajo de los alumnos se da en grupos cooperativos, quienes bajo la dirección del profesor, van empleando y luego mejorando e interiorizando cada una de estas estrategias lectoras hasta dominarlas. Al final, ellos serán capaces de ejecutar las tareas por sí solos, por lo que el rol del docente en este proceso va reduciéndose progresivamente, de allí que para lograr una comprensión, es fundamental brindar a los aprendices las herramientas correctas para que puedan acceder al sentido completo del texto, tal como lo mencionan Lluich y Zayas (2015).

En relación con el grado de desarrollo en la comprensión de textos, Westlund (2009) y Gear (2019) indican que el educador tiene la importante misión de enseñar estrategias de lectura comprensiva a sus alumnos para que ellos aprendan y mejoren en el proceso, de manera tal, que cuando no entiendan, reflexionen, mantengan una actitud abierta y puedan encontrar soluciones, tal como lo estipulan Galarreta Ugarte (2018) y Palincsar y Brown (1984). Según Machado (2007), la enseñanza en este tipo de estrategias permite además compensar la carencia que pueden presentar ciertos alumnos que no están acostumbrados a leer literatura desde tempranas edades. De allí que se vuelve necesario trabajar en estos aspectos que encaminan al desarrollo tanto de la comprensión lectora como de la competencia lecto-literaria.

De acuerdo a Alzate Piedrahita (2000), el rol del profesor y la forma en cómo enseña literatura juegan un papel importante que contribuyen al disfrute de la lectura e incluso, según Sanz Pastor (2006), a encontrar en la misma, una fuente de conocimientos y expresión cultural. Para ello, es necesario tener siempre presente que, en la didáctica para la enseñanza de la literatura, existen tres preguntas clave mencionadas por Colomer (1991), Garrido (2001), Martínez Sallés (2004) y Merino Risopatrón (2011): ¿Qué enseñar?, ¿Cómo enseñar? y ¿Para qué? El utilizar estas preguntas no solamente dará dirección al trabajo del docente con los textos literarios en el aula, sino que además logrará que el alumno disfrute de la lectura y descubra horizontes más amplios que solo la literatura puede proporcionarle.

5.3.5. El rol del profesor

En el análisis de las entrevistas uno de los docentes mencionó varios asuntos interesantes: “Es importante que tú, como profesor, conozcas el texto que vas a leer, porque lo tienes que ensayar. Primero me preparo bien el cuento y luego pienso en las actividades” (profesor 9). Este es un

ejemplo en donde el profesor tiene claro qué debe hacer para ayudar a sus alumnos a desarrollar la competencia lecto-literaria y convertirlos en lectores activos tal como lo indica Mendoza (2004).

Dicho docente también hizo la siguiente reflexión “Creo que muchos profes no tienen educación literaria”, este comentario coincide con lo afirmado por Colomer (1991) quien asevera que es indispensable que se dé un cambio en donde se reemplace la enseñanza de la literatura por una educación literaria. Según Zayas (2011) esto implica que el aprendiz conozca elementos literarios, reconozca situaciones en el texto que le permita acoplar con sus propias vivencias y encuentre en la lectura una experiencia satisfactoria.

Pero además es imprescindible tomar en consideración que la educación literaria se relaciona estrechamente con la competencia literaria, la cual a su vez está vinculada con la competencia lectora. En ese sentido es necesario enseñar en el aula varios elementos los cuales se resumen en tres aspectos señalados por Cassany et al. (2003): procedimientos, conceptos y actitudes. Una tarea que exige tiempo y dedicación lo cual se puede ver claramente reflejado en el comentario de este docente y que además, pone en evidencia una actitud que se relaciona a aquella observación expuesta por Alzate Piedrahita (2000) quien habla acerca de que el profesor debe ser un ejemplo de compromiso con la literatura.

Para lograr que el estudiante desarrolle una competencia lecto-literaria, es esencial que el docente, al planificar el uso de la literatura en sus clases, considere que se deben abarcar varios elementos que se resumen en el plano conceptual, procedimental y actitudinal, tal como lo explica Mendoza (2008). Si se espera que los alumnos alcancen los objetivos señalados en Lgr22 (Skolverket, 2022a) para esta asignatura, es vital dedicar una gran parte de nuestra labor docente en planificar y trabajar estos aspectos que ayuden a nuestros aprendices a desarrollarse.

5.3.6. Aprendizaje a través de la literatura

Autores como Colomer (1991), Garrido (2001), Martínez Sallés (2004) y Merino Risopatrón (2011) hablan de que el uso de la literatura en el aula debe tener objetivos muy claros, en consecuencia una de las preguntas que debe plantearse el docente se refiere a ¿Para qué enseñar literatura? Es así que los docentes entrevistados tuvieron opiniones muy semejantes cuando se les preguntó qué es lo que aprendían sus estudiantes con la literatura. Cada uno de ellos expresó

lo siguiente: “Nuestros alumnos están creciendo como personas, desarrollando la habilidad analítica. Enseñar valores también forma parte de nuestra misión como profesores” (profesor 1), “Es nuestra misión abrir su mente a otras culturas y la literatura cuenta la historia de nuestras raíces” (profesor 2), “Primero la comprensión lectora, los análisis de textos, y luego también la reflexión sobre esos puntos que están siendo tratados” (profesor 3), “Para fomentar la imaginación, la comprensión de lo que están leyendo y lo disfruten. Para conocer la cultura latinoamericana. Para entender como funciona la sociedad, la democracia, los talentos” (profesor 4), “Para aumentar el vocabulario, aprender de los autores, poder comentar. Para que el alumno se defienda bien cuando lea diversos tipos de textos y pueda comprenderlos” (profesor 5), “A desarrollar su pensamiento crítico y discutirlo, o tener esa manera de poder argumentar por qué su pensamiento es así o de otra manera” (profesor 6), “Ellos aprenden vocabulario, aprenden también sobre otros temas, temas sobre animales o temas sobre personas con dificultades, así desarrollan la empatía” (profesor 7), “La literatura cuenta las historias de su país, acerca al niño a la cultura a la que pertenecen, hace parte de su identidad. Ellos aprenden las expresiones idiomáticas, a comprender los textos, a interpretar lo que está entre líneas, a poder distinguir entre un tipo de texto y otro y que disfrute de la lectura” (profesor 8), “En primer lugar aprenden palabras y expresiones nuevas. En segundo lugar, se acercan a otras culturas o conocen mejor la suya propia. Y en tercer lugar, es una oportunidad de trabajar con muy buenos ejemplos que quizás les permitirán crear sus propios textos literarios más adelante” (profesor 9) y “Aprenden a ser capaces de comprender y disfrutar un texto literario, a identificar los autores, los géneros literarios y también a ser capaces de contextualizar el texto de acuerdo a lo que te están hablando” (profesor 10). Todas estas razones aquí señaladas coinciden con los motivos indicados por Collie y Slater (1987) quienes justifican que el uso de la literatura debe hacerse por su carácter auténtico, su valor cultural, su riqueza lingüística y por compromiso personal.

Cabe recordar que cada obra literaria presenta sus características propias y constituye una fuente de información cultural que permite a los aprendices familiarizarse con entornos que pueden ser desconocidos para ellos, de esta manera, la literatura les proporciona ese contacto con aquellas sociedades y culturas lejanas a la propia. Lgr22 (Skolverket, 2022a) recalca que la enseñanza de la asignatura de lengua materna dará la posibilidad a los estudiantes de desarrollar conocimientos acerca de las culturas y áreas en donde se habla su idioma materno. Así el alumno, al tener la posibilidad de leer, analizar y razonar acerca de las obras literarias podrá

desarrollar no sólo su idioma, sino además su identidad y la comprensión del mundo circundante tal como lo indica Lgr22 (Skolverket, 2022a).

Las respuestas de los docentes presentaron una amplia variedad de los aprendizajes que se pueden obtener al trabajar con la literatura en el aula, ya que, al tener claro el objetivo para su utilización, así como lo expresan Colomer (1991), Garrido (2001), Martínez Sallés (2004) y Merino Risopatrón (2011), la experiencia de lectura será más gratificante y se logrará el desarrollo en diversas áreas.

Serrano Martínez (1997) habla acerca de la importancia de seleccionar la obra literaria, planificar la secuencia didáctica, elaborar el material adecuado y hacer una evaluación de objetivos y contenidos. Esto permitirá desarrollar varias competencias en el alumno según lo expresado en las respuestas de los docentes. Sin duda, la principal ventaja de utilizar literatura en el aula es que esta presenta diferentes posibilidades de ser trabajado: para ser representado en clase y mejorar la destreza oral, incrementar el vocabulario del aprendiz, fomentar el lenguaje oral y escrito, practicar contenidos gramaticales y adquirir nociones de historia. Su utilización permite al alumno conocer además la cultura y tradiciones de diversas sociedades y reflexionar sobre su vida y sus condiciones. De esta manera el estudiante puede conocerse y reconocerse en lo demás y así fortalecer su identidad cultural, esto derivará al final en el desarrollo de su competencia intercultural, tal como lo menciona Lgr22 (Skolverket, 2022a).

Estas innumerables posibilidades de aprendizaje que sólo brinda la literatura, permite la adquisición de nuevos y diversos conocimientos. El desafío es convencer a los alumnos de todos los beneficios que esta les brinda. Por tal motivo, se torna necesario recalcar en la importancia de planificar, de ofrecer al alumnado una literatura que convierte la palabra en arte y de darles la posibilidad de explorar diversos textos literarios que faciliten la ilusión por leer y les adentre en un mundo que en futuro sólo será recorrido por ellos de manera independiente.

Al finalizar esta sección es pertinente indicar que, debido a la cantidad de profesores entrevistados, esta investigación no puede considerarse representativa para mostrar la situación de todos los profesores de lengua materna en Suecia. Sin embargo, los resultados obtenidos son acordes con los estudios que se han realizado anteriormente.

Una buena alternativa hubiese sido la de utilizar un método cuantitativo en forma de encuestas en donde se hubieran planteado preguntas relevantes con opciones de respuesta (Jacobsen, 2007), para de esta manera, alcanzar un grupo mayor de personas, quienes hubiesen estado interesadas en participar de esta investigación. Además, también hubiera sido interesante el haber entrevistado a profesores de lengua materna que hablaran otro idioma diferente al español, para así, lograr obtener una visión más amplia de la realidad que concierne este estudio.

6. Conclusiones

El objetivo de esta investigación ha sido el de otorgar al lector una visión panorámica del perfil profesional del docente de lengua materna en Suecia y del uso que da dicho profesor a la literatura en sus clases para desarrollar la competencia lecto-literaria en sus alumnos. De esta manera se ha logrado determinar tres aspectos: el perfil de los docentes, los factores que influyen al momento de trabajar la literatura en la clase y las estrategias utilizadas por ellos para ayudar al aprendiz a desarrollar su competencia lecto-literaria. Estos aspectos encontrados a partir de las opiniones emitidas en las entrevistas han permitido alcanzar el objetivo planteado al inicio de esta investigación.

6.1. Perfil profesional de los docentes

En relación al perfil del profesor, se logró dilucidar de una manera muy general, cómo es un docente que trabaja con la asignatura de lengua materna. Al indagar sobre sus estudios en sus países de origen se pudo ver que todos ellos tenían estudios superiores. Solamente la mitad de los entrevistados no tenían una carrera relacionada a la pedagogía al llegar a Suecia, posteriormente, dos de ellos obtuvieron sus títulos de profesor en este país. Este fue un descubrimiento valioso puesto que, a nivel de instituciones educativas, se tiene una idea preconcebida de que para ocupar un puesto como profesor de lengua materna, es suficiente con hablar el idioma materno del alumno. Esta concepción puede darse por el hecho de que Skolverket hace una excepción en relación con esta asignatura y determina que para la enseñanza de dicha materia, no es necesario ser un profesor legitimado, pero esto aplica sólo en el caso de no existir alguien que tenga un título de profesor y que aplique a la misma plaza de trabajo.

Por esta misma razón, al enviar las invitaciones para las entrevistas, se esperaba que también respondieran profesores que carecieran de título profesional, lo cual no fue así, ya que como se mencionó anteriormente, todos tenían estudios superiores. Sin duda, este es el principal motivo que avala los resultados obtenidos en relación a los factores que influyen al momento de trabajar la literatura en el aula y al uso de estrategias y actividades para ayudar al aprendiz en el desarrollo de la competencia lecto-literaria. Es evidente que estos resultados pudieron haber sido diferentes si se hubiese entrevistado a profesores de lengua materna sin instrucción profesional. Habría sido interesante conocer su forma concreta de abordar la enseñanza de la

literatura en el aula, ya que aunque en este estudio se pudo determinar los factores, estrategias y actividades que considera el docente al trabajar con los textos literarios, para el lector o el personal que labora en la escuela estos resultados podrían parecer obvios. Sin embargo, para un maestro de lengua materna esta realidad puede ser diferente, ya que de acuerdo a Sveriges officiella statistik (2022) para el año lectivo 2021/2022, la cantidad de profesores de lengua materna con título profesional de pedagogía corresponde al 34,6% a nivel de país. Para mayor información acerca de esta estadística ver el Anexo 2.

Tomando en consideración que el porcentaje de docentes titulados es bajo, hubiese sido de especial interés el conocer la manera de trabajar en el aula de un profesor que carece de instrucción superior.

Por tal motivo es necesario que se piense en la posibilidad de establecer una carrera dirigida a formar profesores en esta asignatura y se otorguen las condiciones adecuadas que faciliten su ingreso a estudios universitarios. Este tema está en proceso de discusión en Skolverket y de llegar a ser así se podría formar a futuro una asociación que abarcara específicamente a este colectivo para tratar asuntos de interés común. En Suecia existe una asociación de profesores de lenguas, sin embargo su trabajo está dirigido a profesores de español como lengua extranjera y por lo tanto, su perfil profesional, sus intereses y temas de discusión son diferentes a los de un profesor de lengua materna.

Los profesores entrevistados expresaron que habían asistido a diversos cursos de pedagogía, algunos por iniciativa propia y otros debido a que sus jefes organizaban dichos cursos. Para el caso de aquellos profesores que decidían estudiar por su cuenta, se pudo notar la necesidad de recibir más apoyo por parte de sus centros o de los fondos municipales. Lo ideal sería que a nivel de país se ofrecieran continuamente cursos en diversas áreas relacionadas a la pedagogía para así, ayudar también a los colegas que carecen de un título profesional.

6.2. Factores que influyen al momento de trabajar la literatura en el aula

En relación a este aspecto se pudo determinar que los docentes entrevistados consideran cuatro cuestiones principales indicadas a continuación.

En primer lugar los profesores hablan de seguir las directrices estipuladas en el plan de estudios Lgr22, allí se hace mención al uso de la literatura en el aula pero además, al ser éste el documento oficial de la escuela sueca, su uso es obligatorio y rige el actuar diario de todo el personal que labora en los establecimientos educativos del país. Al seguir sus directrices el docente puede diseñar sus clases, planificar las actividades a realizar, implementar diversas formas de evaluación y ofrecer apoyo a los estudiantes que lo necesiten. Esto es un asunto importante a tomar en cuenta debido a que esta materia no tiene un manual unificado o una guía docente para cada curso, de ahí que el profesor puede realizar diversas interpretaciones tanto para la manera en cómo se debe trabajar diversos conceptos como para la forma de evaluar al estudiante. A más de ello, no existe un examen que se realice al final del curso o un examen nacional para los estudiantes de la materia de lengua materna, por lo que estos temas mencionados aquí pueden constituir un asunto interesante y necesario de discusión en los centros de trabajo respectivos.

En segundo lugar los profesores consideran aspectos tales como el tamaño del grupo, la edad de los aprendices, el nivel de conocimiento del idioma, la procedencia e incluso los intereses particulares de su grupo para preparar las diversas actividades que serán realizadas en las clases. Todos estos factores enumerados también sacan a la luz una problemática que es algo que la mayoría, por no decir todos los profesores de lengua materna, tenemos en común, la heterogeneidad de nuestros grupos. En nuestras clases se agrupan a estudiantes siguiendo generalmente un criterio que consiste en reunir a los alumnos que cursan la clase 1 a 3 en un mismo grupo, lo mismo aplica para los chicos de las clases 4-6 y 7-9. A más de ello, el nivel de conocimiento de la lengua es considerablemente diferente ya que pueden haber alumnos que recién llegan a la escuela sueca teniendo una lengua materna muy desarrollada, mientras que otros lo han aprendido de sus padres o abuelos. A esto se le debe sumar el hecho de que el vocabulario y el nivel de idioma de los textos utilizados, no necesariamente corresponde al nivel de los alumnos, por lo que estos deben adaptarse a cada grupo de manera “personalizada”, eso sin tomar en cuenta que el léxico utilizado en los textos varía dependiendo de la región de la cual provienen.

Otro factor que dificulta la labor es la continuidad, es decir, volver a retomar un tema tratado hace una semana. Cabe recalcar además que se dispone de solamente una hora de clase a la semana para trabajar diferentes habilidades y competencias, lo cual no es una tarea sencilla.

Algo positivo sin embargo, es que, al tener grupos que en su mayoría son pequeños, el profesor tiene la posibilidad de inventar juegos, crear títeres, escribir cuentos adaptados para sus alumnos, tener blogs y crear material interactivo, esto da paso a una variación para presentar y trabajar los diversos contenidos, lo cual puede ser muy apreciado por el estudiante e incentive su deseo de asistir a las clases de lengua materna.

En tercer lugar los docentes manifiestan en las entrevistas que en sus clases, hacen uso de las TIC's ya que estas estimulan a sus alumnos a aprender y despiertan en ellos su interés y su ánimo de cooperación. Además varios de los profesores entrevistados señalan que su uso permite realizar una evaluación formativa a lo largo del curso, la cual permite revelar las fortalezas y debilidades en la enseñanza y también monitorear el desempeño y desarrollo de los alumnos.

Finalmente, en cuarto lugar, los profesores mencionan el uso de actividades lúdicas, sobre todo en los alumnos más pequeños. Los docentes entrevistados creen que dichas actividades son un buen método de enseñanza ya que constituyen una parte importante de la vida diaria de estos alumnos. El juego permite crear un buen ambiente de trabajo y estimula a los estudiantes a aprender, puesto que el mismo despierta su interés, imaginación y creatividad. Dado que no todos los métodos son adecuados para todos los estudiantes, los maestros entrevistados descubren que el juego les permite adaptarse al momento de planificar sus lecciones, en función del interés, edad y tamaño de su grupo. A más de ello, el uso de actividades lúdicas con un propósito, se fundamenta en el plan de estudios Lgr22 para la enseñanza de la asignatura de la lengua materna.

6.3. Estrategias para el desarrollo de la competencia lecto-literaria

Los profesores explican que ellos utilizan diferentes actividades complementarias tales como hacer lluvia de ideas, trabajar con títeres, hacer manualidades o comentar las imágenes que acompañan a los textos, porque esto también es un aspecto fundamental para llegar al alumno. Los docentes reconocen que estas actividades brindan a los estudiantes la oportunidad de expresarse. Se pone en evidencia que en algunos casos, el profesor utiliza los elementos de respuesta al texto enumerados en la Teoría de la Recepción, los mismos que ayudan al alumno a interpretar y darle sentido a la obra literaria, a partir del texto y de sus saberes previos. En los resultados de las entrevistas, no se evidenció que una estrategia diera un mejor resultado que

otra, aunque un profesor mencionó, sin embargo que el hecho de utilizar preguntas clave, constituía en su opinión, una de las mejores técnicas de estudio. Dicho maestro puso especial énfasis en las estrategias de lectura en el modelo de enseñanza recíproca y en los niveles de profundidad relacionados al grado de desarrollo que alcanza el lector en la comprensión de textos. Es oportuno mencionar que en las escuelas se debe promover la capacitación constante del personal docente para aprender la manera de trabajar con la comprensión lectora en diferentes niveles. Si el profesor conoce la forma de hacerlo, puede enseñársela a sus alumnos y brindarles así una base sólida que les permita desarrollar su competencia lecto-literaria.

En relación al desarrollo de esta competencia, los docentes entrevistados mencionaron que se valen de la creación de situaciones de aprendizaje y de contextualización de los textos literarios, de esta manera, se les da a los estudiantes la oportunidad de reflexión e interacción con el texto al poder acoplarlo con sus propias experiencias y conocimientos, lo cual permitirá dar un sentido a la lectura. En las entrevistas realizadas, se pudo evidenciar que todos los docentes realizan actividades antes, durante y después de la lectura para así facilitar al alumno la comprensión de los textos utilizados en el aula y el desarrollo de su competencia literaria. Los docentes describen por ejemplo actividades tales como explicar el vocabulario desconocido, realizar preguntas de control, inferir o predecir y además reflexionar en lo que han leído. Estas actividades realizadas durante el proceso de lectura son sumamente importantes ya que tienen incidencia tanto en la comprensión lectora como en el desarrollo de la competencia lectora y literaria. De allí la necesidad de guiar todo el proceso y de enseñar estrategias cognitivas y metacognitivas variadas que sean explicadas y entrenadas constantemente para lograr formar lectores competentes que disfruten del acto de leer.

Tomando en consideración que no todos los lectores son iguales es necesario que el profesor brinde la oportunidad a los estudiantes de probar y encontrar la estrategia más adecuada que les permita desarrollar su competencia lecto-literaria. La teoría lo sustenta y los docentes entrevistados también, ya que los aprendizajes que se pueden obtener con el uso de la literatura son múltiples: incrementa su vocabulario, genera un pensamiento crítico, mejora su destreza oral y escrita, permite conocer comportamientos de la vida cotidiana en diversas sociedades y a más de ello les ofrece conocimientos relacionados a la cultura y tradiciones de un determinado sitio, por mencionar sólo algunos ejemplos.

Durante el proceso de recopilación de estudios previos, se notó la carencia de trabajos relacionados a la asignatura de lengua materna en Suecia. Por lo tanto con esta investigación se espera contribuir a llenar un nicho que tiene aún muchas áreas inexploradas en dicho país. En estas páginas se ha dado a conocer el perfil de un profesor de lengua materna y además su forma de abordar el trabajo de la literatura en el aula en base al nuevo plan Lgr22. Este aspecto le da relevancia a la presente investigación y puede servir como punto de partida para futuros estudios.

Finalmente me gustaría ensalzar la labor cotidiana que realiza el profesorado de lengua materna para ayudar a la construcción de la identidad cultural de sus alumnos. A pesar de disponer de una hora semanal y los retos a los que se enfrenta, su trabajo constituye el puente que permite acercar la cultura de los países en dónde se habla la lengua materna del alumno y la cultura de Suecia. De todos los comentarios obtenidos se pudo determinar que los docentes de esta asignatura tenían un objetivo en común, el de ayudar a sus alumnos a desarrollar su lengua materna para fortalecer su identidad y desarrollar habilidades necesarias que les permita desempeñarse libremente en la sociedad cuando llegue el momento en que deban dejar la institución educativa.

Referencias

- Aguar E Silva, V. (1980). *Competencia lingüística y competencia literaria. Sobre la posibilidad de una poética generativa*. Gredos.
- Alonso-Tapia, J. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de Educación*, (1), 63-93. http://www2.udec.cl/~aneiram/claves_ensenanza_compreension_lectora_alonso_tapia.pdf
- Alzate Piedrahita, M. (2000). Dos perspectivas en la didáctica de la literatura: De la literatura como medio a la literatura como fin. *Revista de Ciencias Humanas*, (23). <https://www.studocu.com/es/document/universidad-de-zaragoza/psicologia-de-la-educacion/didactica-de-la-literatura/3692257>
- Ball, M. y Gutiérrez, M. (2008). Estética de la Recepción: Cuando los pequeños aún no leen. *Educere*, 12(42), 439-445. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35614569003.pdf>
- Beijer, M. (2008). *Mest språk. Språk- och kulturkunskap i ett alltmer gränsöverskridande samhälle*. Liber.
- Benton, M. y Fox, G. (1990). *Teaching literature*. Oxford University Press.
- Bierwish, M. (1965). Poetics and Linguistics. En D.C. Freeman (Ed.), *Linguistics and Literary style*. (p. 96-115). Holt Rinehart & Wilson.
- Blythe, T. y Perkins, D. (1998). Understanding, understanding. En T. Blythe (Ed.), *The teaching for understanding guide*. (1ª ed., p. 9-16). Jossey-Bass.
- Borevi, K. (2014). Multiculturalism and welfare state integration: Swedish model path dependency. *Identities*. 21(6). 708-723. s.711. doi: 10.1080/1070289X.2013.868351
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Liber.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. (9ª ed.). Graó.
- Cassany, D. (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Paidós.
- Centro Virtual Cervantes. (2008a). Lengua Materna. En el *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado el 30 de junio, 2022, en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lenguamaterna.htm
- Centro Virtual Cervantes. (2008b). Plurilingüismo. En el *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado el 15 de julio, 2022, en https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/plurilinguismo.htm
- Cerrillo, P. (2007). *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria. Hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Octaedro.

Collie, J. y Slater, S. (1987). *Literature in the Language Classroom. A resource book of ideas and activities*. Cambridge University Press.

Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *CL & E: Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 18-31. https://www.researchgate.net/publication/28269247_De_la_ensenanza_de_la_Literatura_a_la_educacion_literaria

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte - Instituto Cervantes - Editorial Anaya. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Couso-Domínguez, I. y Viero-Iglesias, P. (2017). Competencia lectora y resolución de problemas matemáticos. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (1), 153-162. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.01.2477>

Díaz Herrera, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. *Revista General de Información y Documentación*, 28(1), 119-142. <http://dx.doi.org/10.5209/RGID.60813>

Duque, C., Ortiz, K., Sosa, E. y Bastidas, F. (2012). La lectura como valor para la construcción del lector competente. *Revista infancias imágenes*, 11(1), 107-113. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/4558/6297>

Elmgren, M. y Henriksson, A. (2016). *Universitetspedagogik*. (2ª ed.). Studentlitteratur.

Escoriza Nieto, J. (2003). *Evaluación del conocimiento de las estrategias de comprensión lectora*. Edicions Universitat de Barcelona.

Freebody, P. y Luke, A. (1990). Literacies programmes: Debates and demands in cultural contexts. *Prospect: Australian Journal of Teaching/Teachers of English to Speakers of Other Languages TESOL*, 5(3), 7-16.

Galarreta Ugarte, M. (2018). *Metodología de Educación Holística y el Desarrollo de Competencias Comunicativas*. [Tesis para optar el Grado Académico de Maestro en Docencia Universitaria y Gestión Educativa, Universidad Tecnológica del Perú]. Repositorio Institucional de la Universidad Tecnológica del Perú. https://repositorio.utp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12867/1682/Maria%20Galarreta_Trabajo%20de%20Investigacion_Maestria_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Garrido, M. (2001). *Nueva introducción a la teoría de la literatura*. (2ª ed.). Síntesis.

Gear, A. (2019). *Reading Power. Aktivera elevernas tänkande när de läser*. Natur&Kultur.

Grinyer, A. (2002, s.f.). *The Anonymity of Research Participants: Assumptions, Ethics and Practicalities*". <https://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU36.PDF>

- Guerra, E. y Forero, C. (2015). Estrategias para el desarrollo de la comprensión de textos académicos. *Zona Próxima*, (22), 33-55. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2145-94442015000100004
- Guichot Reina, V. (2006). Historia de la educación: Reflexiones sobre su objeto, ubicación epistemológica, devenir histórico y tendencias actuales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 2(1), 11-51. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134116859002.pdf>
- Gutiérrez Delgado, J., Gutiérrez Ríos, C. y Gutiérrez Ríos, J. (2018). Estrategias metodológicas de enseñanza y aprendizaje con un enfoque lúdico. *Revista de Educación y Desarrollo*, (45), 37-46. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/45/45_Delgado.pdf
- Guzmán, J. (1992). Las teorías de la recepción: Su concreción en la Didáctica de la Literatura. *El Guiniguada*, 3(1), 143-148. https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/5098/1/0235347_01992_0015.pdf
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. (6ª ed.). Mc Graw-Hill.
- Hooper-Greenhill, E. (1999). *The educational Role of the Museum*. Routledge. https://books.google.se/books?id=-3_9K-TcPiwC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false
- Jacobsen, D. (2017). *Hur genomför man undersökningar? Introduktion till samhällsvetenskapliga metoder*. (2ª ed.). Studentlitteratur.
- Johnson, B. y Christensen, L. (2004). *Educational research. Quantitative, qualitative and mixed approaches*. (2ª ed.). Pearson Education.
- Ladberg, G. (2000). *Skolans språk och barnets: Att undervisa barn från språkliga minoriteter*. Studentlitteratur.
- Landahl, J. (2015). Utbildning som fostran. En E. Larsson y J. Westberg (Eds.), *Utbildningshistoria*. (2ª ed., p. 453-466). Studentlitteratur.
- Langer, J. (1995). *Envisioning Literature. Literary Understanding and Literature Instruction*. Teachers College Press.
- Lluch, G. y Zayas, F. (2015). *Leer en el centro escolar. El plan de lectura*. Editorial Octaedro.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. (2ª ed.). Ediciones Paidós.
- López Morales, H. (1994). *Métodos de investigación lingüística*. Ediciones Colegio de España.
- López Prats, E. (2009). *El texto literario en el aula de español como lengua extranjera. Propuesta de programación didáctica: Últimas tardes con Teresa, de Juan Marsé*. [Tesis de maestría inédita]. Universitat de Girona.

Machado, A. (2007). Derecho de ellos y deber nuestro. Literatura infantil: ¿para qué? *CLIJ, Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 210, 48-57.

Marina, J. (2012). *La inteligencia ejecutiva*. Ariel.

Martínez Sallés, M. (2004). “Libro, déjame libre”. Acercarse a la literatura con todos los sentidos. *Red ELE Revista Electrónica de Didáctica / Español Lengua Extranjera*, (0), 1-23. https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_19Martinez-Salles.pdf?documentId=0901e72b80e0c9e4

Masaquiza Caiza, D. (2016). *La utilización adecuada de la lengua materna en el aprendizaje significativo de los alumnos de séptimo año de educación básica de la Unidad Educativa Manzanapamba, parroquia Salasaca, cantón Pelileo, provincia de Tungurahua*. [Tesis para optar el título de Licenciado en Ciencias de la Educación. Mención: Educación Básica]. Repositorio de la Universidad Técnica de Ambato. <http://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/20261/1/TESIS%20FINAL%20DARWIN%20ROLANDO%20MASAQUIZA%20CAIZA.pdf>

Mendoza, A. (2004). *La educación literaria: Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Aljibe.

Mendoza, A. (2008). *Didáctica de la lengua y la literatura para Primaria*. Prentice Hall.

Merino Risopatrón, C. (2011). Lectura literaria en la escuela. *Revista Horizontes Educativos*, 16(1), 49-61. <https://www.redalyc.org/pdf/979/97922274005.pdf>

Ministerio de Educación España. (2010). *La lectura en PISA 2009*. Gobierno de España.

Moreno, V. (2011). *Cómo hacer lectores competentes*. Pamiela

Munita, F. y Margallo, A. (2019). La didáctica de la literatura. Configuración de la disciplina y tendencias de investigación en el ámbito hispanohablante. *Perfiles Educativos*, 41(164), 154-170. https://www.researchgate.net/publication/335246199_La_didactica_de_la_literatura

Oczkus, L. (2018). *Reciprocal Teaching at Work. Powerful Strategies and Lessons for improving Reading Comprehension*. (3ª ed.). Ascd.

Ortiz Ocaña, A. y Salcedo Barragán, M. (2020). La didáctica como proceso de enseñar y evaluar el aprendizaje. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 15(2), 193-231. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/view/14722/20403>

Pacho, J. (1999). El a priori del saber y saber del a priori en las teorías evolucionista y trascendental. En E. García y J. Muñoz (Eds.), *La teoría evolucionista del conocimiento*. (1ª ed., p. 93-112). Editorial Complutense S.A. <https://books.google.se/books?id=DRRrd9y4NUkC&printsec=frontcover&hl=sv#v=onepage&q&f=false>

Padilla, D., Martínez, M., Pérez, M., Rodríguez, C. y Miras, F. (2008). La competencia lingüística como base del aprendizaje. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 177-183. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832317019.pdf>

Palincsar, A. S. y Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117-175. DOI:10.1207/s1532690xci0102_1

Paulin, A. (1993). *Mer än ett modersmål, hemspråkdidaktik*. HLS Förlag.

Reichenberg, M. (2014). *Vägar till läsförståelse*. (2^a ed.). Natur&Kultur.

Richardson, G. (2010). *Svensk utbildningshistoria: Skola och samhälle för och nu*. (8^a ed.). Studentlitteratur.

Rienecker, L. y Stray Jørgensen, P. (2014). *Att skriva en bra uppsats*. (3^a ed.). Liber.

Rodríguez, P. (2021). *Comprensión de textos literarios en la clase de lengua materna*. [Plan de proyecto inédito]. Departamento de Lenguas y Literatura. Göteborgs Universitet. Gotemburgo.

Rosenblatt, L. (1995). *Literature as Exploration*. Modern Language Association of America.

Sanz Pastor, M. (2006). Didáctica de la literatura: El contexto en el texto y el texto en el contexto. *Carabela*, (59), 5-23. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/59/59_005.pdf

Serrano, J. y Martínez, J. (1997). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Oikus-Tau.

Schmitt, M. y Baumann, J. (1990). Metacomprehension during basal reader instruction: Do teachers promote it? *Reading, Research and Instruction*, 29(3), 1-13. DOI: 10.1080/19388079009558012

Skolverket. (2021, 30 december). *Krav för att du ska få anställning*. <https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/lararlegitimation-och-forskollarlegitimation/regler-och-krav-for-lararlegitimation/larar--och-forskollarlegitimation-och-krav-for-att-fa-anstallning>

Skolverket. (2022a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet Lgr22*. <https://www.skolverket.se/getFile?file=9718>

Skolverket. (2022b, 30 juni). *Rätt till modersmålsundervisning*. <https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/ratt-till-modersmalsundervisning>

Skolverket. (2022c, 12 juli). *Krav för att få behörighet att undervisa*. <https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/lararlegitimation-och-forskollarlegitimation/regler-och-krav-for-lararlegitimation/larar--och-forskollarlegitimation-och-krav-for-att-fa-behorighet>

Skolverket. (2022d, 14 juni). *Undervisa nyanlända elever*. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/undervisa-nyanlanda-elever>

Skolverket. (2022e). *Kommentarmaterial till kursplanen i modersmål utom nationella minoritetsspråk. Grundskolan*. <https://www.skolverket.se/getFile?file=9798>

Solé, I. (2006). *Estrategias de lectura*. Graó.

Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Studentlitteratur.

Sveriges officiella statistik (2022). *Profesores de lengua materna y guías de estudio en idioma materno, año lectivo 2021/22*. [Fichero de datos]. Recuperado de <https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik/sok-statistik-om-forskola-skola-och-vuxenutbildning?sok=SokC&omrade=Personal&lasar=2021/22&run=1>

Sveriges Riksdag. (2009). SFS 2009:600. *Språklag*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/spraklag-2009600_sfs-2009-600

Sveriges Riksdag. (2010). SFS 2010:800. *Skollag*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800#K25

Thisner, F. Edgren, H y Edquist, S. (2015). Sveriges historia. En E. Larsson y J. Westberg (Eds.), *Utbildningshistoria*. (2^a ed., p. 33-52). Studentlitteratur.

Unión Europea. Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 27 de abril de 2016, relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos. *Diario Oficial de la Unión Europea, L 119*, de 24 mayo de 2016. https://ec.europa.eu/info/law/law-topic/data-protection/data-protection-eu_es

van Dijk, T. (1989). *Estructuras y funciones del discurso*. Siglo XXI Editores.

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet. <https://medarbetare.ki.se/media/26885/download>

Westlund, B. (2009). *Att undervisa i läsförståelse. Lässtrategier och studieteknik*. (2^a ed.). Natur&Kultur.

Woodruff, A. y Griffin, R. (2017). Reader response in secondary settings: Increasing comprehension through meaningful interactions with literary texts. *Texas Journal of Literacy Education*, 5(2), 108-116. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1162670.pdf>

Zayas, F. (2011). *La educación literaria. Cuatro secuencias didácticas*. Octaedro.

ANEXOS

Anexo 1. Presentación de cada participante

	Profesor 1	Profesor 2	Profesor 3
Género	Femenino	Femenino	Femenino
Edad	55 años	48 años	49 años
Años de residencia en Suecia	22	16	20
Educación formal anterior a la llegada a Suecia	Banca y comercio.	Licenciatura en Psicopedagogía. Maestría en Ciencias Políticas y Literatura hispanoamericana. Especialidad: Pedagogía de la lengua	Título de profesora, Bachelor degree.
Educación en Suecia	Licenciatura en Empresariales y Ciencias Políticas. Profesora legitimada de español y Ciencias Sociales. Cursos de formación relacionados a la educación, particularmente los de Tecnología de la educación (EdTech)	Cursos de formación varios: Portales educativos, pedagogía de géneros, planificación y evaluación, trabajo con niños bilingües. Además, capacitación para trabajar con alumnos que presentan necesidades educativas especiales.	Sueco. Curso de contraste gramatical entre español y sueco. Pedagogía de géneros, aprendizaje cultural, planes de estudio. Cursos relacionados a los valores/principios fundamentales, el uso del cine en el aula, a las formas de evaluación y eTwinning.
Años de experiencia como profesor de lengua materna en Suecia	5 años	14 años	10 años
Cursos en los que enseña la materia	Todos los cursos de la EGB: Cursos de 1º hasta 9º.	Cursos de 1º a 5º.	Todos los cursos de la EGB: Cursos de 1º hasta 9º. Todos los cursos de Bachillerato/Instituto (Gymnasieskola): MM1, MM2 y Aktiv tvåspråkighet.
Tamaño de sus grupos de estudiantes	Entre 1 a 20 alumnos.	Entre 4 a 8 alumnos.	Variado. El grupo más numeroso tiene 15 alumnos.
Nivel de conocimiento de lengua del alumnado	Los conocimientos son variados.	Alto.	Intermedio y alto.

	Profesor 4	Profesor 5	Profesor 6
Género	Femenino	Femenino	Masculino
Edad	50 años	54 años	41 años
Años de residencia en Suecia	4	17	14
Educación formal anterior a la llegada a Suecia	Licenciada en Psicología. Doctorado en relaciones internacionales y política.	Turismo. Técnico de jardín de infancia.	Sociología. Inicio de estudios de maestría en Ciencias Sociales.
Educación en Suecia	Maestría en Psicología Infantil. Maestría en Ética social y política. Maestría en Historia. Sueco. Curso SoL (Språk och lärande - Lengua y aprendizaje). Curso de tutoría de estudios (Studiehandledning)	Profesora legitimada de español e inglés. Cursos de Lärarlyftet. Sueco. Curso SoL (Språk och lärande - Lengua y aprendizaje). Curso de tutoría de estudios (Studiehandledning).	Filología hispánica. Convalidación de materias para finalizar los estudios de maestría en Ciencias Sociales. Convalidación de la materia de español. Cursos de actualización de conocimientos para la enseñanza primaria: Metodología, aplicaciones de sitios oficiales, blogs, editoriales oficiales. Cursos varios, por ejemplo: Cómo usar la cinematografía en el aula.
Años de experiencia como profesor de lengua materna en Suecia	4 años	4 años	4 años
Cursos en los que enseña la materia	Todos los cursos de la Educación General Básica (EGB - Grundskola): Cursos de 1º hasta 9º.	Todos los cursos de la Educación General Básica (EGB - Grundskola): Cursos de 1º hasta 9º.	Clase preescolar (Förskoleklass). Todos los cursos de la Educación General Básica (EGB): Cursos de 1º hasta 9º. Educación secundaria diferencial (Gymnasie sarskola).
Tamaño de sus grupos de estudiantes	Entre 4 a 7 alumnos.	Entre 1 a 8 alumnos.	Entre 1 y 21 alumnos.
Nivel de conocimiento de lengua del alumnado	Los conocimientos son variados. Pocos alumnos con nivel bajo. Bastantes alumnos presentan un nivel intermedio. Un 20% de alumnos presentan un nivel alto.	Nivel de conocimiento variado. Cambia con las generaciones: aquellos alumnos que vinieron con sus padres y nacieron en algún país hispanohablante, dominan mejor el español. Aquellos alumnos cuyos padres nacieron en Suecia, no tienen una buena base de la lengua.	En general, en una escala del 1 al 10, sería un 6.

	Profesor 7	Profesor 8	Profesor 9
Género	Femenino	Femenino	Masculino
Edad	35 años	55 años	42 años
Años de residencia en Suecia	9	16	3
Educación formal anterior a la llegada a Suecia	Lengua y Literatura Inglesa.	Licenciada en Filosofía e Historia.	Filología hispánica. Máster universitario en lingüística aplicada a la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE).
Educación en Suecia	Programa de Cultura, Sociedad y Producción de media. (Kultur, samhälle och mediegestaltning). Curso SoL (Språk och lärande - Lengua y aprendizaje). Curso de tutoría de estudios (Studiehandedning)	Curso de actualización de conocimientos: La escuela sueca y su plan de estudios. Español nivel A. Educación virtual (fjärrundervisning) y uso de herramientas digitales.	Sueco intensivo para académicos.
Años de experiencia como profesor de lengua materna en Suecia	3 años	7 años	2 años
Cursos en los que enseña la materia	Varios cursos de la EGB: Cursos de 1º hasta 8º	Todos los cursos de la EGB: Cursos de 1º hasta 9º. Educación secundaria (Gymnasiet)	Todos los cursos de la EGB: Cursos de 1º hasta 9º.
Tamaño de sus grupos de estudiantes	Entre 1 y 3 alumnos.	Entre 1 y 3 alumnos.	Entre 6 y 7 alumnos.
Nivel de conocimiento de lengua del alumnado	Intermedio -alto	Bajo: Niños que no usan su lengua materna. Intermedio: Niños nacidos en Suecia que manejan el español en casa. Alto: Niños cuyos padres les hablan español todo el tiempo.	Nivel intermedio-bajo para los cursos 1º a 7º. Nivel intermedio para los cursos 8º y 9º.

Profesor 10	
Género	Femenino
Edad	45 años
Años de residencia en Suecia	9
Educación formal anterior a la llegada a Suecia	Licenciada en educación, mención en Ciencias Sociales. Especialización en Informática Educativa: Repaso de teorías de aprendizaje, comunicación en ambientes digitales, herramientas digitales.
Educación en Suecia	Cursos del programa ULV (Utländska lärares vidareutbildning): Evaluación, liderazgo, estrategias de comunicación, trabajo en equipo, sistema educativo sueco, técnicas de investigación.
Años de experiencia como profesor de lengua materna en Suecia	5 años
Cursos en los que enseña la materia	Todos los cursos de la EGB: Cursos de 1º hasta 9º.
Tamaño de sus grupos de estudiantes	Entre 1 y 6 alumnos.
Nivel de conocimiento de lengua del alumnado	Algunos tienen un nivel bajo, otros un nivel alto pero en general, nivel intermedio.

Anexo 2. Profesores de lengua materna, año lectivo 2021/22

Grundskolan – Personal – Riksnivå									
								 Sveriges officiella statistik	
Tabell 7: Modersmållärare och studiehandledare på modersmål läsåret 2021/22									
	Antal tjänstgörande		Födda i Sverige	Födda utomlands	med ped. högskoleexamen	med tillsvid.-anställn.	Genomsnittlig tjänstgöringsgrad i procent	Antal omräknat till heltids-tjänster	
	Totalt	Andel (%)							
Modersmål		Kvinnor	Män						
Samtliga modersmållärare	5 721	70,0	30,0	4,0	96,0	34,6	63,9	50	2 869
<i>därav modersmållärare i de 10 största modersmålen</i>									
Arabiska	1 268	71,3	28,7	0,6	99,4	33,5	76,4	52	656
Somaliska	408	34,6	65,4	1,2	98,8	9,3	69,1	49	200
Persiska	387	65,4	34,6	0,8	99,2	22,5	70,3	43	167
Kurdiska	268	51,1	48,9	0,4	99,6	36,2	74,3	51	137
Engelska	257	65,8	34,2	9,7	90,3	32,7	58,4	54	138
Bosniska/Kroatiska/Serbiska	235	77,5	22,6	1,7	98,3	51,5	67,2	51	121
Spanska	230	70,0	30,0	5,2	94,8	49,6	64,8	50	115
Tigrinja, (Etiopien, Eritrea)	220	24,6	75,5	0,9	99,1	8,6	55,5	39	86
Finska	209	86,6	13,4	19,6	80,4	55,5	61,7	59	124
Ryska	195	95,4	4,6	0,0	100,0	61,0	65,1	48	94
Övriga språk (89 st.)	2 257	78,4	21,6	5,9	94,1	36,3	54,7	46	1 032

Fuente: Sveriges officiella statistik (2022)

Anexo 3. Invitación para la participación en el estudio

Till rektor/enhetschef:

Hej,

Mitt namn är Paola Rodríguez och jag arbetar som modersmåslärare i spanska. Jag är student vid Østfold Universitet i Norge och för närvarande skriver jag en masteravhandling i ämnet: "Textos literarios en la clase de lengua materna". För att ta reda på vilka strategier en modersmåslärare använder för att utveckla den litterära kompetensen hos sina elever skulle jag behöva komma i kontakt med er modersmåslärare i spanska.

Jag skulle vara tacksam om ni kunde vidarebefordra nedanstående information till er modersmåslärare så att de får möjlighet att delta i min studie. Tack på förhand.

Med vänliga hälsningar,

Paola Rodríguez

Para los profesores de lengua materna del idioma español:

¿Estaría interesado/a en participar en un estudio relacionado al uso de textos literarios en la clase de lengua materna?

Mi nombre es Paola Rodríguez y soy estudiante de la universidad de Østfold en Noruega, actualmente me encuentro escribiendo la tesis de maestría. Su municipio ha sido elegido al azar y si usted es docente de la asignatura de lengua materna del idioma español, me encantaría contar con su valiosa participación.

El objetivo de este estudio es investigar las estrategias empleadas por los profesores de lengua materna al utilizar textos literarios en el aula y de qué manera los docentes consideran que estas ayudan a desarrollar la competencia lecto-literaria en sus alumnos.

Para poder alcanzar el objetivo de este estudio, busco realizar una entrevista que va dirigida a profesores que enseñan español como lengua materna en diversos municipios de Suecia. Por tal

motivo, me pregunto si usted podría facilitarme una entrevista que se relaciona al uso de textos literarios en la clase de lengua materna.

La entrevista tiene una duración aproximada de 60 minutos, usted puede decidir el medio para realizarla (Vía telefónica, Google Meet, Zoom, etc.) y la hora que mejor se adapte a sus posibilidades. Me gustaría además acotar que su participación es voluntaria y que puede interrumpir su participación si así lo considera necesario.

Los datos de este estudio serán tratados de acuerdo a las normas de Ética de la Investigación y del Reglamento General de Protección de Datos (RGPD). Todas sus opiniones vertidas serán utilizadas exclusivamente en este trabajo de tesis. Ninguna persona específica, lugar de trabajo, municipio o ciudad será mencionada por su nombre en esta tesis. Su participación es completamente anónima. Al participar, acepta la recopilación y publicación de datos de forma anónima. Durante la entrevista, tomaré notas y grabaré nuestra conversación con el único propósito de poder acceder a la grabación para analizar posteriormente todos los datos recopilados.

Estaré muy agradecida si puede ayudarme y concederme la entrevista. Sus opiniones y experiencias relacionadas al uso de textos literarios en la clase de lengua materna son importantes y proporcionan una información de gran valor para la realización de este trabajo de tesis.

De antemano le reitero mi sincero agradecimiento,

Para mayor información, no dude en contactarse.

Ciudad, 15 de febrero de 2022

Paola Rodríguez

Teléfono: 070 19XX XXX

Correo electrónico: paola.rodriguez@edu.xxxxx.se

En caso de tener alguna inquietud adicional por favor póngase en contacto con:

Director del proyecto de tesis: Wladimir Chávez

Correo electrónico: wladimir.a.vaca@hiof.no

Anexo 4. Invitación para la entrevista

Estimado colega:

Muchas gracias por concederme una entrevista y por su interés en participar voluntariamente de esta investigación, la misma que está relacionada al uso de textos literarios en la clase de lengua materna.

Como lo he mencionado anteriormente, mi nombre es Paola Rodríguez y soy estudiante de la universidad de Østfold en Noruega. Actualmente me encuentro escribiendo la tesis, la cual constituye el trabajo final del “Nordiskt masterprogram för språklärare, inriktning spanska”, un programa de maestría en convenio entre las universidades suecas Linnéuniversitetet, Göteborg universitet y la universidad noruega Høgskolen i østfold.

El objetivo de mi estudio es investigar las estrategias empleadas por los profesores de lengua materna al utilizar textos literarios en el aula y de qué manera los docentes consideran que estas ayudan a desarrollar la competencia lecto-literaria en sus alumnos.

Para poder alcanzar el objetivo de la presente investigación, hablaremos en una entrevista, acerca de sus opiniones y experiencias en torno a este tema, las mismas que considero importantes y me proporcionarán una información muy valiosa para el desarrollo de mi tesis.

La entrevista tiene una duración aproximada de 60 minutos, usted puede decidir el medio para realizarla (Vía telefónica, Google Meet, Zoom, etc.) y la hora que mejor se adapte a sus posibilidades. Me gustaría además acotar que su participación es voluntaria y que puede interrumpir su participación si así lo considera necesario.

Los datos de este estudio serán tratados de acuerdo a las normas de Ética de la Investigación y del Reglamento General de Protección de Datos (RGPD). Todas sus opiniones vertidas serán utilizadas exclusivamente en este trabajo de tesis. Ninguna persona específica, lugar de trabajo, municipio o ciudad será mencionada por su nombre en esta tesis. Su participación es completamente anónima. Al participar, acepta la recopilación y publicación de datos de forma anónima.

Durante la entrevista, tomaré notas y grabaré nuestra conversación con el único propósito de poder acceder a la grabación para analizar posteriormente todos los datos recopilados. En el documento adjunto encontrará la guía de preguntas que serán formuladas en nuestra entrevista.

Nuevamente le reitero mi sincero agradecimiento por su colaboración desinteresada.

Paola

En caso de tener alguna inquietud adicional, por favor póngase en contacto con:

Director del proyecto de tesis: Wladimir Chávez

Correo electrónico: wladimir.a.vaca@hiof.no

Anexo 5. Cuestionario previo a la entrevista

Estimado colega:

Aquí encontrará las preguntas que servirán de guía para nuestra entrevista.

Primera parte: Información Personal

Esta sección procura conocer su perfil docente.

1. ¿Cuál es su país de nacimiento?
2. ¿Qué edad tiene?
3. ¿Qué educación formal tiene (Educación secundaria/educación superior- título universitario) en su país de origen?
4. ¿Hace cuántos años reside en Suecia?
5. ¿Tiene algún tipo de educación en Suecia? ¿Cuál?
6. ¿Ha asistido a algún curso de actualización de conocimientos? De ser así, ¿qué entidad lo ofreció: Su instituto, su municipio/estado o fue por iniciativa propia?
7. ¿Cuánto tiempo (meses/años) de experiencia tiene como profesor(a) de lengua materna?
8. ¿En qué clases (årskurs) imparte la asignatura de lengua materna (grundskola/gymnasiet)?
9. ¿Qué tan numerosos son sus grupos de alumnos?
10. ¿Usted considera que el nivel de lengua de su grupo de alumnos es?
 - bajo
 - intermedio
 - alto

Segunda parte: Información específica

Esta sección pretende que usted, a partir de sus propias experiencias, haga sus reflexiones sobre las estrategias que emplea al utilizar textos literarios en el aula y de qué manera usted considera que las mismas ayudan a desarrollar la competencia literaria - enfocada en la competencia lectora- en sus alumnos.

1. ¿Utiliza textos literarios en sus clases de lengua materna? ¿Por qué?
2. ¿Qué tipo de literatura estima que es importante enseñar?
3. ¿Cómo elige los textos literarios que utiliza en sus clases de lengua materna?
4. Cuando elige los textos literarios, ¿toma en consideración algún aspecto? ¿Cuál/Cuáles? (Por ejemplo: Nivel de lengua de sus alumnos, el tamaño de su grupo de estudiantes, su país de procedencia, sus antecedentes culturales, etc.)
5. ¿Cuáles considera usted son las dificultades principales al momento de seleccionar los textos literarios?
6. ¿Qué considera usted que los alumnos aprenden cuando se utilizan obras literarias en el aula?
7. Al leer una obra literaria, ¿Cuál considera usted que es el objetivo principal de la lectura?
8. ¿Cómo suele abordar el texto literario en su clase?
9. ¿Qué actividades suele realizar antes, durante y/o después de la lectura de un texto literario? ¿Con qué propósito?
10. De acuerdo al plan de estudios sueco, la enseñanza de la lengua materna estimulará en los alumnos su interés para leer y escribir en su idioma materno. ¿De qué manera considera que esto se aplica en sus clases?
11. ¿Qué es para usted la competencia literaria?
12. ¿Cómo trabaja usted la comprensión lectora?
13. ¿Cómo incentiva usted en sus estudiantes la lectura de obras literarias y la realización de actividades?

14. ¿Cómo experimentan sus estudiantes el uso de literatura en las clases de lengua materna?

15. ¿Cuál es la mayor dificultad a la que ha tenido que enfrentarse a la hora de abordar la enseñanza de literatura en sus clases de lengua materna?

Muchas gracias por su participación.

Paola

Anexo 6. Agradecimiento

A pesar de que este anexo se encuentra al final de mi trabajo de investigación, no por eso, deja de ser el menos importante. Me hubiese gustado muchísimo ubicarlo al inicio, porque sino hubiese sido por todas las personas que en un instante nombraré, este proyecto nunca habría visto la luz.

Tengo una deuda eterna con mis colegas, los diez profesores de lengua materna que me concedieron su valioso tiempo y me otorgaron la entrevista. Muchas gracias por compartir sus experiencias, ideas, consejos sabios e incluso recursos para trabajar en el aula. Con todos ustedes aprendí muchas cosas y en algunos casos encontré grandes amigos. Espero que podamos seguir en contacto a futuro. Cómo les dije al inicio de nuestras entrevistas, el tiempo que me dedicaron es algo que jamás podré retribuir. ¡Gracias por ese regalo maravilloso que me obsequiaron! Les reitero la invitación que les hice, si un día deciden venir al norte del país, aquí estaré feliz de recibirlos en mi casa.

Me gustaría también agradecer a mi tutor de tesis, Wladimir Chávez, gracias por la guía durante todo este proceso y por tantos buenos consejos que recibí de tu parte. Gracias por todo el ánimo y estar pendiente de cómo iba todo. ¡Sería genial poder agradecerte en persona! ¡Ojalá un día nos podamos cruzar en el mismo camino!

Muchas gracias a todos los profesores encargados de las diversas asignaturas en esta maestría, tanto en las universidades de Suecia como en Noruega, nunca podrán imaginarse todo lo que llegué a aprender de cada uno de ustedes.

Y por supuesto, mi agradecimiento infinito va para mi familia y mis amigos, quienes estuvieron allí apoyándome, entendiendo que muchas veces no tuve la posibilidad de estar enteramente disponible. La verdad es que no puedo imaginar una vida sin ustedes. Sin su apoyo y comprensión, este recorrido no hubiese sido posible. ¡Gracias infinitas!

A cada uno de ustedes: Gracias, gracias y mil gracias. ¡Les envío un abrazo eterno!