



# UNIVERSIDAD DE GRANADA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

TESIS DOCTORAL

ESTUDIO DEL PROCESO LECTOR INTERACTIVO DE LA OBRA *EL  
LAZARILLO DE TORMES*. UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN  
DIDÁCTICA EN LA ENSEÑANZA BÁSICA CHILENA

Giselle Catherine Bahamondes Quezada

Directora: Dra. M.<sup>a</sup> Pilar Núñez Delgado

GRANADA, 2017

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales  
Autora: Giselle Catherine Bahamondes Quezada  
ISBN: 978-84-9163-433-1  
URL: <http://hdl.handle.net/10481/48067>

TESIS DOCTORAL

*ESTUDIO DEL PROCESO LECTOR  
INTERACTIVO DE LA OBRA EL LAZARILLO  
DE TORMES. UNA PROPUESTA DE  
INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN LA  
ENSEÑANZA BÁSICA CHILENA*

Giselle Catherine Bahamondes Quezada

Directora: Dra. M.<sup>a</sup> Pilar Núñez Delgado

Universidad de Granada



## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b>	13
<b>1. Origen y contexto de la investigación</b>	15
<b>2. Justificación y objetivos</b>	15
<i>2.1. Justificación académica y personal del tema</i>	15
<i>2.2. Objetivos y relevancia de la investigación</i>	16
<b>3. Método y fuentes</b>	18
<b>4. Estructura del trabajo</b>	19
<b>5. Agradecimientos</b>	22
<b>MARCO TEÓRICO</b>	23
<b>CAPÍTULO I. DIDÁCTICA DE LA LITERATURA</b>	25
<b>1. Evolución histórica de la Didáctica de la Lengua y la Literatura</b>	25
<b>2. Dificultades de la enseñanza de la literatura en las escuelas chilenas</b>	34
<b>3. Relación entre la teoría literaria y la enseñanza de la literatura</b>	41
<b>4. Canon literario y canon escolar en Chile</b>	43
<b>5. La presencia de los clásicos en el centro escolar</b>	50

<b>CAPÍTULO II. LECTURA LITERARIA Y COMPRENSIÓN LECTORA</b>	55
1. Dificultades de comprensión lectora en los estudiantes	55
2. Relación entre la lectura funcional y la lectura por placer	64
3. La literatura infantil y juvenil y su papel en la escuela	72
4. Motivación y Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en las prácticas lectoras	78
<b>CAPÍTULO III. LA NOVELA <i>EL LAZARILLO DE TORMES</i></b>	85
1. Contexto de la obra <i>El lazarillo de Tormes</i>	85
2. Problemas de la autoría de la novela	93
3. Canon clásico, canon español y canon escolar	99
4. <i>El Lazarillo de Tormes</i> y el lector actual	104
<b>CAPÍTULO IV. MARCO CONTEXTUAL Y CURRICULAR</b>	109
1. Contexto político y social del currículum escolar chileno	109
2. Análisis del currículum escolar para estudiantes de octavo año de Educación Básica	112
3. La enseñanza de la literatura en la escuela chilena: problemas y líneas de avance	120

<b>INVESTIGACIÓN EMPÍRICA</b>	125
<b>CAPÍTULO V. DISEÑO Y MÉTODO DE INVESTIGACIÓN</b>	127
<b>1. Origen y justificación de la investigación: revisión de estudios precedentes</b>	127
<b>2. Objetivos de la investigación</b>	129
<b><i>2.1. Objetivo general</i></b>	130
<b><i>2.1. Objetivos específicos</i></b>	130
<b>3. Contexto del estudio</b>	131
<b>4. Tipo de investigación</b>	133
<b>5. Preguntas e hipótesis de investigación</b>	133
<b><i>5.1. Diseño y metodología de la investigación</i></b>	136
<b><i>5.2. Grupos y sujetos de la investigación: características de los grupos experimental y control</i></b>	137
<b>6. Variables consideradas en el estudio</b>	138
<b><i>6.1. Variable dependiente</i></b>	139
<b><i>6.2. Variable independiente</i></b>	139
<b>7. Fases del estudio</b>	142
<b>8. Instrumentos utilizados</b>	143
<b><i>8.1. Instrumento de recogida de datos para el estudio de las</i></b>	143

<b><i>percepciones y valoraciones del profesorado chileno sobre la lectura</i></b>	
8.1.1. <i>Cuestionario del profesorado</i>	143
8.1.2. <i>Estructura del cuestionario</i>	144
8.1.3. <i>Pilotaje y validación del cuestionario utilizado</i>	144
8.1.4. <i>Aplicación del cuestionario</i>	145
<b>8.2. <i>Instrumentos de recogida de datos para el estudio de la comparación de los grupos experimental y de control</i></b>	145
8.2.1. <i>Estructura de las pruebas de comprensión de la novela El Lazarillo de Tormes</i>	146
8.2.2. <i>Pilotaje y validación de las pruebas de comprensión</i>	150
8.2.3. <i>Aplicación de las pruebas de comprensión</i>	150
<b>8.3. <i>Instrumento de recogida de datos para el estudio de la autoevaluación de las actitudes lectoras y la experiencia literaria del grupo experimental</i></b>	151
<b>CAPÍTULO VI. MATERIAL DE INSTRUCCIÓN: PROPUESTA DIDÁCTICA SOBRE <i>EL LAZARILLO DE TORMES</i> PARA OCTAVO AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA</b>	153
1. Descripción de la propuesta	153
2. Instancias de la propuesta didáctica	156
3. Aplicación del modelo interactivo y del enfoque de la teoría de la recepción en la creación de estrategias didácticas para la educación literaria comprensiva de la novela <i>El lazarillo de Tormes</i>	157



<b>4. Secuencia didáctica específica</b>	158
<b>4.1. Conceptualización de la novela picaresca (4 horas)</b>	158
<b>4.2. Comprensión de la novela picaresca (4 horas)</b>	159
<b>4.3. Contexto de la novela picaresca (8 horas)</b>	159
<b>5. Planificación de la secuencia didáctica</b>	160
<b>5.1. Primera sesión (90 minutos)</b>	160
<b>5.2. Segunda sesión (90 minutos)</b>	162
<b>5.3. Tercera sesión (90 minutos)</b>	163
<b>5.4. Cuarta sesión (90 minutos)</b>	164
<b>5.5. Quinta sesión (90 minutos)</b>	166
<b>5.6. Sexta sesión (90 minutos)</b>	167
<b>5.7. Séptima sesión (90 minutos)</b>	169
<b>5.8. Octava sesión (90 minutos)</b>	170
<b>CAPÍTULO VII. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LAS PERCEPCIONES Y VALORACIONES DEL PROFESORADO CHILENO SOBRE LA LECTURA</b>	173
<b>1. Introducción</b>	173
<b>2. Resultados obtenidos de las percepciones y valoraciones del profesorado chileno sobre lectura</b>	174
<b>3. Análisis de los resultados obtenidos de las percepciones y valoraciones del profesorado chileno sobre lectura</b>	201

<b>4. Conclusiones</b>	204
<b>CAPÍTULO VIII. ESTUDIO INTERGRUPOS: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN</b>	209
<b>1. Introducción</b>	209
<b>2. Resultados obtenidos de la comparación de los grupos experimental y de control en la propuesta didáctica</b>	210
<b><i>2.1. Grupo experimental</i></b>	210
<b><i>2.2. Grupo experimental-grupo control</i></b>	217
<b>3. Análisis de los resultados obtenidos de la comparación de los grupos experimental y de control en la propuesta didáctica</b>	225
<b>4. Conclusiones</b>	226
<b>CAPÍTULO IX. ESTUDIO INTRAGRUPPO: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN REFERIDOS AL GRUPO EXPERIMENTAL</b>	229
<b>1. Introducción</b>	229
<b>2. Resultados obtenidos de la autoevaluación de las actitudes lectoras de los estudiantes del grupo experimental</b>	230
<b>3. Resultados obtenidos de la valoración del trabajo didáctico de la lectura del grupo experimental</b>	241
<b>4. Resultados obtenidos de la autoevaluación de la experiencia literaria del grupo experimental</b>	257

5. Análisis de los resultados obtenidos de la autoevaluación de las actitudes lectoras, la experiencia literaria y la valoración del trabajo didáctico del grupo experimental	265
6. A modo de cierre: principales conclusiones	269
<b>CONSIDERACIONES FINALES</b>	271
1. Principales conclusiones	273
2. Limitaciones de la investigación	277
3. Prospectiva investigadora	277
4. Implicaciones didácticas	278
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	279
<b>ANEXOS</b>	291
Anexo I. Material de instrucción: <i>Webquest</i>	293
Anexo II: Las tareas de lectura de <i>El Lazarillo de Tormes</i>	299
1. Actividades sugeridas presentes en la sección tarea de la <i>Webquest</i>	299
2. Tareas de lectura: guías para la comprensión de la novela	300
2.1. <i>Tratado I: Cuenta Lázaro su vida y cuyo hijo fue</i>	300
2.2. <i>Tratado II: Cómo Lázaro se asentó con un clérigo. Y de las</i>	301

<b><i>cosas que pasó con él</i></b>	
<b>2.3 Tratado VII: Cómo Lázaro se asentó con un alguacil. Y de lo que acaeció con él</b>	302
<b>3. Material de interacción: Facebook</b>	303
<b>Anexo III: Encuesta para el profesorado</b>	306
<b>Anexo IV: Pre y pos-test de comprensión lectora de la novela <i>El Lazarillo de Tormes</i></b>	310
<b>1. Pre-test de comprensión de la novela</b>	310
<b>2. Criterios de corrección del pre-test</b>	314
<b>3. Tabla de especificaciones</b>	316
<b>4. Indicadores de evaluación para el pre-test</b>	317
<b>5. Post-test de comprensión de la novela</b>	318
<b>6. Criterios de corrección del post-test</b>	322
<b>7. Tabla de especificaciones del post-test</b>	324
<b>8. Indicadores de evaluación para el post-test</b>	325
<b>Anexo V: Cuestionario para el alumnado</b>	326
<b>1. Autoevaluación de actitudes ante la lectura</b>	326
<b>2. Evaluación y valoración del trabajo didáctico</b>	328

## **INTRODUCCIÓN**



Giselle Bahamondes Quezada

## **1. Origen y contexto de la investigación**

La tesis doctoral que se presenta ha surgido de la necesidad de investigar el desarrollo del proceso de lectura en los estudiantes chilenos de catorce años cuando se enfrentan a una novela española clásica, como *El Lazarillo de Tormes*. La idea surge a partir de las motivaciones de la autora relacionadas con conocer cómo comprenden y qué comprenden los estudiantes al leer la novela, identificar sus niveles de logro en comprensión, sus motivaciones y evaluar resultados tras intervenir didácticamente en el proceso de lectura de la obra literaria asignada.

Esta necesidad proviene de la dificultad que experimentaron en las clases de Lengua y Literatura los estudiantes del Colegio hispanochileno *El Pilar* de Curicó, —contexto de esta indagación—, donde se pudo corroborar las deficiencias en los niveles de lectura y su relación con el tratamiento que la lectura literaria recibe en el aula escolar.

En este contexto nuestra principal inquietud estuvo orientada a recoger de los fundamentos teóricos, las claves para propiciar un análisis coherente sobre la lectura que realizan los estudiantes en Chile, el tratamiento didáctico de la lectura literaria en la escuela, y discutir los resultados de las indagaciones realizadas con estudiantes y con el profesorado, sobre todo para atender a la dificultad que experimenta un amplio porcentaje de chilenos con la lectura.

## **2. Justificación y objetivos**

### ***2.1. Justificación académica y personal del tema***

La investigación fue motivada a partir de las necesidades concretas que se manifestaron en el aula, específicamente en las clases de Lengua y

Giselle Bahamondes Quezada

Literatura del establecimiento educacional en el que la doctoranda desempeñaba su labor profesional. En esa situación, fue posible advertir la dificultad de los estudiantes de catorce años de edad para comprender con éxito las lecturas sugeridas, en especial las obras literarias que periódicamente se recomendaban. Sumado a lo anterior, los estudiantes se mostraban desmotivados en las actividades de la clase que requerían de la lectura, pese a que consideraban que se trataba de una tarea relevante para desarrollarse integralmente. La lectura de obras literarias representaba para los estudiantes un doble desafío, en primer lugar el reto de comprenderla y en segundo lugar, el reto de someterse a un control que siempre trajo como consecuencia el distanciamiento del estudiante con la literatura.

A partir de lo anterior, iniciamos nuestras motivaciones académicas con la presentación del proyecto doctoral en la Universidad de Granada que constituiría una oportunidad para desarrollar en Chile un replanteamiento basado en los postulados de la Didáctica de la Lengua y la Literatura que impacte en el currículum escolar, en la práctica de aula y en la formación de profesores en el contexto universitario con el propósito explícito de mejorar la experiencia de aprendizaje de los niños y jóvenes chilenos.

Finalmente, este estudio canaliza preocupaciones que han sido centrales en nuestra propia historia profesional. Reúne nuestras inquietudes, intereses y la motivación de indagar constantemente en las experiencias educativas para lograr mejorarlas.

## ***2.2. Objetivos y relevancia de la investigación***

La relevancia de la lectura en la formación integral de los estudiantes es un principio incuestionable en materia educativa. Por esta razón, la preocupación social, política y académica se fundamenta en lograr acuerdos en la formulación de políticas de acceso, difusión, implementación y aprendizaje



Giselle Bahamondes Quezada

efectivo de la lectura con el propósito de formar personas competentes en su desempeño comunicativo, sin embargo y a pesar de los esfuerzos de incuantificables investigaciones, postulados y principios disciplinares, aún es posible advertir que la lectura representa un desafío mayor para la sociedad.

Particularmente en Chile, la lectura constituye una deuda en la formación integral de los niños y de los jóvenes. La realidad escolar reclama en distintos ámbitos, la necesidad de replantear los modelos de enseñanza, de analizar las orientaciones curriculares y de esclarecer metodologías ajustadas a contextos reales de participación. Las evaluaciones estandarizadas sobre lectura han dejado ver resultados diversos e insuficientes, de modo que esta y otras investigaciones recientes en Chile, se constituyen como oportunidades de avance en el análisis de estas materias para la mejora progresiva de su tratamiento en el aula.

Para desarrollar la idea de investigación y abordar la problemática descrita anteriormente, ha sido necesario partir de la formulación de una serie de preguntas, que nos han servido como supuestos de partida, o preguntas de investigación, cuyas respuestas se intentan esclarecer a lo largo del trabajo que se presenta. Las cuestiones que se consideran relevantes y que determinan el establecimiento de un objetivo específico son:

1. ¿Cuáles son las percepciones y valoraciones del profesorado chileno sobre la lectura en el aula?
2. ¿Cuál es el nivel de comprensión de lectura de los estudiantes chilenos al leer una novela clásica española como *El lazarillo de Tormes*?
3. ¿La aplicación de estrategias del proceso de lectura interactivo y desde la perspectiva de la recepción, eleva el nivel de desempeño de la comprensión lectora de la novela *El lazarillo de Tormes* en estudiantes de 14 años de edad?

Giselle Bahamondes Quezada

4. ¿Qué estrategias podrían mejorar la manera de trabajar la comprensión y mejorar la valoración de las obras que leen los estudiantes?
5. ¿Qué estrategias podrían favorecer que los estudiantes se sintieran más motivados y cercanos a la literatura clásica?
6. ¿Cuáles son las actitudes y las percepciones que muestran los estudiantes por la literatura, por las obras clásicas españolas y por la forma en la que se trabajan en el aula?

De esta manera, el objetivo general que se ha propuesto para el logro de esta investigación doctoral es estudiar las posibles repercusiones de abordar el proceso lector de *El lazarillo de Tormes* en un curso de la escuela básica chilena desde una perspectiva interactiva.

Precisamente, la relevancia del estudio se evidencia en el intento de vincular los fundamentos teóricos que se discuten actualmente en el contexto de la educación literaria para lograr un análisis sobre la representación que tiene la lectura en el aula chilena. Al mismo tiempo, se muestra como una oportunidad de aproximación al estudio y análisis de la didáctica de la literatura para su incorporación definitiva en el currículo escolar, en las prácticas docentes y en la formación y actualización del profesorado en Chile.

### **3. Método y fuentes**

La investigación que se presenta tiene carácter cuantitativo de diseño cuasi-experimental que persigue comparar dos grupos predefinidos para estudiar en ellos las posibles repercusiones de abordar el proceso lector interactivo de una novela española clásica.

Para el desarrollo de este trabajo se han utilizado diversas fuentes. Para la fundamentación teórica se han utilizado principalmente fuentes bibliográficas en

Giselle Bahamondes Quezada

castellano tanto en formato impreso como en formato electrónico. Las fuentes impresas se han obtenido, en mayor medida, de España, en las bibliotecas de la Universidad de Granada y otras, en Chile en las bibliotecas de la Universidad Católica del Maule en Talca y Curicó.

Los documentos electrónicos de carácter curricular proceden de los sitios oficiales del Ministerio de Educación de Chile, mientras que los artículos de carácter teórico pertenecen a registros oficiales propios de revistas españolas, latinoamericanas y chilenas.

#### **4. Estructura del trabajo**

En este epígrafe presentamos el contenido del trabajo de investigación organizado en dos partes. La primera de ellas incluye la fundamentación teórica en la que se presentan las principales fuentes que orientan la investigación, los presupuestos teóricos (literarios y contextuales) en los que se basa la propuesta de intervención didáctica para el trabajo de la lectura comprensiva. La segunda parte explica la metodología seguida, el material de instrucción de la propuesta, los resultados, el análisis estadístico y las conclusiones de este.

Los dos ámbitos estructurales de la investigación se distribuyen en capítulos de la siguiente manera: la primera parte, integrada por cuatro capítulos, recoge una síntesis de los aspectos teóricos fundamentales que se relacionan específicamente con el estudio. De esta manera, el capítulo primero se dedica a desarrollar la evolución histórica de la Didáctica de la Lengua, incluye, asimismo, las principales dificultades en la enseñanza de la literatura en Chile, la relación entre la teoría literaria y la enseñanza de la literatura, el canon literario y escolar y la presencia de los clásicos en la escuela.

Giselle Bahamondes Quezada

En el segundo capítulo ha sido pertinente abordar la temática referida a la lectura literaria y la comprensión lectora con el propósito de establecer una relación entre la lectura funcional y la lectura por placer, abordar la literatura infantil y juvenil y su rol en la escuela, describir las dificultades de los estudiantes en el ámbito de la comprensión y, finalmente, analizar la importancia de los elementos motivacionales y tecnológicos en el desarrollo de las prácticas lectoras escolares.

El tercer capítulo se detiene en la novela española clásica *El lazarillo de Tormes*. En él se presenta el contexto de la obra, las principales dificultades asociadas a la autoría, su vínculo con el canon clásico español y el canon escolar y la relación posible de establecer entre la obra y el lector actual.

Los aspectos contextuales y curriculares relevantes para comprender el fundamento pedagógico de la investigación son abordados en el capítulo cuarto. En este se desarrolla el contexto político y social del currículo escolar chileno, se presenta un análisis de la directriz ministerial para el aprendizaje de los estudiantes de octavo año de Educación Básica (estudiantes de 14 años de edad) y se muestran las principales problemáticas y líneas de avance en torno a la enseñanza de la literatura en la escuela chilena.

En la segunda parte se presenta todo lo relativo a la investigación empírica realizada. El capítulo quinto recoge la información sobre el diseño y el método de la investigación, los objetivos, el contexto de estudio, preguntas e hipótesis, sujetos de la investigación, variables y fases de desarrollo de la actividad investigativa. Asimismo, se presentan los instrumentos utilizados para la recogida de datos (cuestionario del profesorado, prueba de comprensión de lectura para la evaluación de la novela *El lazarillo de Tormes*, cuestionario de los estudiantes), la estructura, pilotaje y validación de los mismos.

El material de instrucción para los estudiantes, esto es, la propuesta didáctica sobre *El lazarillo de Tormes* para octavo año de Educación Básica, se

Giselle Bahamondes Quezada

aborda en el capítulo seis de este estudio. Incorpora de forma específica, la descripción de la propuesta, instancias de desarrollo, la aplicación teórica del Modelo interactivo y del enfoque de la teoría de la recepción en el diseño de las estrategias didácticas para la educación literaria de la novela española y la planificación de la secuencia didáctica.

El capítulo siete aborda la presentación, el análisis de los resultados y las conclusiones que se obtienen de esta investigación. El capítulo intenta determinar las percepciones y valoraciones que el profesorado chileno tiene sobre la lectura en el aula.

El capítulo ocho, por su parte, desarrolla el estudio principal de este trabajo: la presentación, análisis y principales conclusiones de los resultados referidos a la comparación de los grupos experimental y de control en la propuesta didáctica en cuanto a niveles de lectura antes y después de la intervención.

El capítulo nueve integra la presentación, análisis de resultados y conclusiones del estudio intragrupo, referido a las actitudes lectoras de los estudiantes del grupo experimental. Se consideran en el análisis, la autoevaluación de las actitudes lectoras, la valoración del trabajo didáctico y la autoevaluación respecto de la experiencia literaria de los estudiantes consultados.

El último ámbito estructural son las consideraciones finales que incluyen las principales conclusiones que se pueden extraer de la tesis, así como las limitaciones de la investigación realizada, las principales implicaciones didácticas de este trabajo y la prospectiva investigadora sobre el tema tratado.

El trabajo se cierra con las referencias bibliográficas necesarias y con los anexos que se han considerado pertinentes para complementar su contenido.

Giselle Bahamondes Quezada

## 5. Agradecimientos

Quiero reconocer a quienes de alguna u otra manera colaboraron para que este proyecto se concretara. En primer lugar, debo agradecer el apoyo incondicional de mi madre Isabel, de mis abuelitos Exequiel y Luisa, que sin conocer detalles del trabajo y sus implicancias, comprendieron que era muy importante para mí y, a ciegas, aceptaron mis renunciaciones a los encuentros familiares ayudándome a cumplir también con mis labores de madre; en el mismo sentido, a mi compañero y paciente esposo Alejandro, que comprendió y vivió en carne propia el mismo sueño. A mis hijos Ignacio y Diego, les agradezco la paciencia y el amor inmenso y sin tiempo que me dan.

A mis amigas del alma, por estar siempre apoyándome, por acompañarme en la fe.

También quiero agradecer a quienes fueron personas fundamentales en mi formación profesional: la Profesora Tilma Cornejo, que me inició en estas materias y me mostró siempre su confianza, y mi estimado Profesor Federico Pastene, por su apoyo siempre exigente, paciente y cordial.

Finalmente, el sueño de ver este trabajo finalizado no hubiese sido posible sin la guía de mi directora, la doctora M.<sup>a</sup> Pilar Núñez, a quien agradezco profundamente su dedicación exhaustiva, sus consejos, su profesionalismo y su cercanía, pues a pesar de los miles de kilómetros de distancia, me motivó a persistir en mi ilusión.

A todos, mil gracias.

## **MARCO TEÓRICO**





## **CAPÍTULO I**

### **LA DIDÁCTICA DE LA LITERATURA**

#### **1. Evolución histórica de la Didáctica de la Lengua y la Literatura**

La necesidad de dar explicación a los fenómenos y procesos implicados en la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos escolares surge en la década de los setenta, en el contexto de preocupación didáctica en el seno de las ciencias y de las matemáticas.

La didáctica, como disciplina específica, es entendida como un campo de análisis de procesos y factores vinculados al aprendizaje, un campo de actuación, de interacción y de investigación. En este sentido, su objeto es construir un conjunto de conocimientos o saberes que contribuyan en la

Giselle Bahamondes Quezada

profundización de nuestra comprensión de la acción pedagógica, para que de este modo, pueda proyectarse hacia la implementación de modelos educativos pertinentes (Munita, 2014).

En las últimas dos décadas del siglo XX se desarrolló la didáctica específica de la lengua y la literatura. Si bien se tiende a resumir, *grosso modo*, que la disciplina sigue las orientaciones de la didáctica general y comparte el interés por el sistema didáctico como objeto central de estudio, no solo remite sus contenidos a los saberes de los campos científicos de referencia (como las ciencias del lenguaje y la teoría literaria) sino que son vinculadas con las prácticas sociales y los usos reales de la lectura y de la escritura (Munita, 2014).

Es un área de conocimiento nueva y necesita ir asentando tanto desde el punto de vista científico como metodológico. La Didáctica de la Lengua y la Literatura como área de conocimiento científica e independiente ha ido eligiendo sus paradigmas a lo largo del tiempo. En el momento presente toma como base las aportaciones de la Lingüística, la Literatura, la Sociología, la Psicología y la Pedagogía y plantea como objetivo fundamental la mejora de las capacidades expresivas y comprensivas de la persona. Partiendo de estas premisas concibe el lenguaje desde un punto de vista funcional para así abordarlo desde el ámbito educativo; se sitúa en la línea constructivista del aprendizaje; se define por el enfoque comunicativo en la enseñanza y finalmente se acerca al paradigma (López Valero, 1998: 215).

Queremos hacer un especial hincapié en la especificidad propia de la Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL), tal y como se constata en la cita previa, pues es un área de conocimiento científica e independiente, siguiendo a López Valero, con un espacio claramente delimitado. Es decir, no puede entenderse únicamente como una combinación de disciplinas y metodologías propias del campo de la investigación. Precisamente su puesta en práctica

Giselle Bahamondes Quezada

entendida como la ejecución procedente de la unión de métodos y disciplinas se erige, hoy en día, como un obstáculo. Núñez (2009: 92) indica al respecto:

[La Didáctica de la Lengua] es una ciencia con sustantividad propia y no un campo meramente interdisciplinar (entendido éste como espacio común a varias ciencias pero no constituye una ciencia por sí mismo) son ante un ámbito de estudio donde ese espacio común se transforma y genera su propio objeto, que no es ni el de la Didáctica General, ni el de la Psicología del Aprendizaje, ni el de la Lingüística o la Teoría de la Literatura (Núñez, 2009: 92).

Las precisiones de Dolz, Gagnón y Mosquera (2009: 118) en torno al tema señalan que:

La didáctica de las lenguas es una disciplina que estudia los fenómenos de enseñanza y de aprendizaje de las lenguas y las complejas relaciones entre los tres polos del triángulo didáctico: profesor, alumno y la lengua o las lenguas enseñadas. [...] aborda las interrelaciones y las interdependencias entre estas instancias que constituyen una totalidad organizada, denominada sistema didáctico. Su objeto central puede ser identificado como el estudio de la transmisión y la apropiación de las lenguas, en particular, sobre los procesos de construcción de prácticas y de conocimientos lingüísticos desarrollados en el contexto escolar.

Camps (1993) plantea que el objeto central de esta disciplina es el espacio de interacción entre las prácticas pedagógicas y los procesos de aprendizaje vinculados a la lengua y a la literatura. De forma específica, pone un énfasis especial en el desarrollo de la habilidad lectora, en la relación comunicativa-literaria que establecen emisor y receptor, en la recepción de las obras, en la metacognición de la actividad lectora y en la valoración de la obra literaria. Por su parte Mendoza (2006) presenta un objetivo más específico

Giselle Bahamondes Quezada

asociado a la adquisición de una competencia comunicativa eficaz que permite formar hablantes competentes, capaces de relacionarse con otros hablantes, de adecuarse al contexto, de regular sus discursos, de negociar significados, entre otros.

El mismo autor expone que las tendencias recientes en el ámbito de la DLL establecen una atención especial en el desarrollo de los siguientes aspectos:

- La comunicación literaria, preocupada de atender las relaciones mantenidas entre emisor y receptor a través del signo literario.
- El proceso de integración de las habilidades lingüísticas, de dominios comunicativos, de conocimientos lingüísticos e intertextuales, de saberes derivados de la propia experiencia, es decir, el complejo proceso de recepción literaria.
- El carácter activo y participativo de la lectura que permite la recreación interpretativa de un texto literario.
- El desarrollo de habilidades lectoras que permiten organizar, aplicar y discriminar los diferentes saberes, y el desarrollo de estrategias que el estudiante lector necesite para establecer diversas interconexiones literarias (trabajo multidisciplinario).
- La competencia literaria, los conocimientos y las referencias culturales del estudiante lector, inciden directamente en la comprensión del texto literario.
- La actividad lectora, concebida como un proceso en el que se entrelazan actividades de tipo cognitivo (como las predicciones, las expectativas, las inferencias) que configuran la significación de un texto, y, por otra parte, las actividades de tipo metacognitivo que permiten al lector organizar e identificar las distintas fases de su lectura.

Giselle Bahamondes Quezada

- La valoración global de la obra literaria concebida como el resultado de lectura junto con la comprensión y la interpretación de la misma. Supone la valoración del texto con las circunstancias personales y culturales en las que han sido escritas y leídas las obras (autor-lector).

La identidad que posee la DLL es disciplinaria, compleja, reflexiva e integradora que sustenta el estudio del discurso didáctico, el establecimiento de los objetivos de la formación lingüística del contexto escolar, la integración de las diversas perspectivas de la lengua, el diseño de programas para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de la misma y la formación de docentes como investigadores de aula, sin apartar en su proceso, la constante definición de su objeto, su método y sus procedimientos de investigación (Núñez, 2010).

Particularmente, la didáctica de la literatura es un campo aún más reciente que el de la didáctica de la lengua. Si bien entre ambas existe una relación directa, es preciso señalar que poseen cierta independencia y que, además, la didáctica de la lengua alberga en sí el campo específico que posee la didáctica de la literatura. Los orígenes de esta se estiman alrededor de los años sesenta y setenta, vinculados al modelo tradicionalista de enseñanza de la literatura en la escuela (Colomer, 1996; Munita 2017) que provenía del pensamiento decimonónico y que consistía en la transmisión del conocimiento literario, la lectura de textos clásicos (fundamentalmente) y el tratamiento historicista que desarrollaba el profesor en el aula. Todo esto con el fin de infundir un patrimonio literario que propiciaría el acceso de un pueblo a la cultura. Sin embargo, la realidad y el desarrollo de la sociedad pusieron en evidencia la necesidad de analizar y evaluar la enseñanza y sus perspectivas.

La enseñanza de la literatura y, específicamente los modelos de lectura y aprendizaje de la literatura, habían dejado de responder a las necesidades

Giselle Bahamondes Quezada

formativas de la sociedad y debían reorientarse a los cambios que en ella y en la escuela se establecían con el paso de los años (Colomer, 1996; Munita, 2017). Más tarde, se consideró adecuado tomar modelos estructuralistas y formalistas para la enseñanza de del análisis textual. De este modo, se incorporó en las escuelas el comentario de textos, la lectura crítica y el análisis técnico de los recursos estilísticos usados por los autores de las obras. Esta tendencia de la enseñanza fomentó una lectura instrumentalizada, distante y con propósitos ajenos a la construcción de un sentido personal en torno a la obra literaria.

Posteriormente, surgieron otros aportes que plasmaron con claridad la necesidad de una renovación didáctica a partir de la lectura y de los procesos que esta involucraba. Definitivamente, desde los años ochenta, el acto de leer comprendía una relación entre el lector y el texto que permitía la construcción de un sentido particular para el que lee. Desde entonces, la lectura, o quizá el lector, fue la principal preocupación de la didáctica.

El importante paso que se daba desde los antiguos estudios referidos al texto literario, hasta el estudio del proceso lector, originaban, indudablemente, un cambio en los modelos de enseñanza de la literatura que da espacio a la teoría de la recepción literaria y, consecutivamente, a la educación literaria.

Giselle Bahamondes Quezada

TEORÍA LITERARIA	ENFOQUE DIDÁCTICO	OBJETIVOS Y MÉTODOS
HISTORICISMO	HISTORIA DE LA LITERATURA 40-60	<b>Síntesis</b> <b>Globalidad</b> Épocas Géneros Generaciones, grupos Autor, obra Características Cuadros sinópticos Estudio <i>(memorización)</i>
FORMALISMO	COMENTARIO DE TEXTO 60-80	<b>Análisis</b> <b>Particularidad</b> Tema, tono Forma- contenido Exégesis: metatexto <i>(mecanicismo)</i>
TEORÍA DE LA RECEPCIÓN (LECTOR) Papel del profesor	Talleres literarios Lectura 90	Creación Construcción Lectores competentes Comprensión lectora Placer lectura/ libertad Creación: Hipertexto <i>(desorientación)</i>

Tabla 1. Correspondencias entre teoría literaria y proyección didáctica. Fuente: Díaz-Plaja (2002).

Giselle Bahamondes Quezada

El cambio de paradigma basado en la educación literaria tiene el objetivo de formar lectores capaces de establecer la eficaz interacción entre el texto y el lector que conduzca a la definitiva comprensión, interpretación y al valor estético de la producción literaria (Mendoza Fillola, 2006: 96). De esta manera, la concepción didáctica de la enseñanza de la literatura, considera como eje central la actividad lectora y el proceso de recepción de la misma.

La literatura es un objeto de difícil estudio porque, en realidad, la literatura se vive, se experimenta, se percibe, se lee, pero sería muy impreciso decir que la literatura se enseña, se aprende o se estudia. Se llega a ella a través de las distintas obras, en un proceso de recepción y en un proceso de asimilación de experiencias literarias de las que deriva su reconocimiento.

Mendoza (2006) señala que cuando el receptor inicia y mantiene el diálogo con el texto, los supuestos de la teoría de la recepción y los de las otras teorías cognitivas del aprendizaje confluyen en una determinada caracterización del que lee. Se afirma que un buen lector es quien elabora y construye una adecuada comprensión e interpretación, junto con el establecimiento del límite de sus propias apreciaciones y valoraciones. Así, un lector competente será capaz de identificar, asociar, relacionar, comprender, integrar e interpretar los elementos y componentes textuales y además, podrá relacionar sus intereses y expectativas de recepción con los condicionantes del texto.

En este aspecto, la educación literaria consiste en dotar al estudiante lector de los conocimientos que requiere para la construcción de su competencia literaria; educarlo en la participación activa de la recepción de las obras y formarlo para que sea capaz de reconocer las cualidades del discurso literario (Mendoza, 2002). Entre sus objetivos, se consideran: a) ayudar a los alumnos a descubrir la lectura como experiencia satisfactoria, vinculada directamente a su plano emotivo y su vivencia; b) enseñar a construir el sentido



Giselle Bahamondes Quezada

del texto, confrontar la propia visión del lector y la visión que le ofrece la obra literaria; y, c) enseñar a familiarizarse con las particularidades discursivas, textuales y lingüísticas que poseen las obras literarias (Zayas, 2011).

A partir de la importancia que posee en la formación integral de los estudiantes, el autor enfatiza en promoverla pues implicaría algo más que un simple avance conceptual originado en la *enseñanza de la literatura*; Zayas (2011) asegura una orientación concreta a los objetivos de lectura, su didáctica y la formación de lectores competentes.

Respecto a la necesidad de establecer una continuidad progresiva de la educación literaria en el contexto escolar para la formación del lector literario, Colomer (2005), considera clave la existencia y la promoción de los siguientes dominios en los estudiantes: de sentir la literatura como algo ajeno, a sentirse implicado en ella; del dominio incipiente de las habilidades lectoras, a su dominio como experto; del conocimiento explícito de las convenciones, al conocimiento explícito de las mismas; de la apreciación de un corpus restringido de obras, a otro más amplio; de formas limitadas de disfrute, a otras diversas; de la interpretación literal, a otras más complejas y de la recepción descontextualizada, al uso de la contextualización.

Evidentemente, no basta con la declaración en las programaciones curriculares a través del planteamiento de objetivos de aprendizaje o de metas en la formación escolar, sino más bien, con la concreción de los dominios en el aula. Son precisamente estos que propone Colomer (2005) indicadores clave que en la actualidad tropiezan con el contexto escolar que se vive en Chile, pues la educación literaria, aun se cultiva de forma insuficiente en el aula y todavía peor, no ha tenido un amplio desarrollo en la investigación académica y curricular del país.

Giselle Bahamondes Quezada

## 2. Dificultades de la enseñanza de la literatura en las escuelas chilenas

Puesto que el estudio que aquí se presenta tiene como contexto principal la enseñanza de la literatura en las aulas escolares de Chile, es de notoria importancia realizar, aunque sea de forma sucinta, un acercamiento a la problemática que surge en torno a la enseñanza de la literatura en el país.

La enseñanza de la literatura, de acuerdo con los programas, fue más difícil y más trabajosa. Era fácil convencerlos (a los alumnos) de la utilidad de la Sintaxis, no así de la Literatura. Tuve que recurrir muchas veces a procedimientos folletinescos para mantener su atención. Ni las aventuras de Ulises ni los problemas de Hamlet les importaban gran cosa. Si acaso algún personaje, algún título, alguna invención moderna lograron conmoverles. Sin embargo, siempre creí en la necesidad y en la utilidad del conocimiento de los clásicos y los expliqué cabalmente ante treinta o cuarenta muchachos y muchachas que pensaban en sus cosas, no en Eneas. Habría que encontrar un procedimiento para que estas historias y estos viejos textos merecieran la atención y el estudio de las generaciones jóvenes. No de uno sólo entre cuarenta, porque eso solo se encuentra siempre (Torrente Ballester, 1994: 56).

La problemática de los bajos índices de comprensión lectora de los estudiantes chilenos pesquisada en el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, SIMCE (2015) y PISA 2012 (2014), provoca el análisis de dos asuntos muy relevantes. El primero de ellos tiene que ver con la enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora como proceso complejo, y el segundo con las posibilidades de tratamiento didáctico de la lectura literaria en el aula. A pesar de que ambos temas están completamente comprometidos entre sí, ha sido un tanto difícil, concretar en la escuela chilena, esta implicación. De hecho, la preocupación nacional más importante, para las autoridades y para los profesores de aula, la constituye el deficiente resultado de los niveles de

Giselle Bahamondes Quezada

comprensión lectora evidenciado en las pruebas estandarizadas sobre el desarrollo de habilidades asociadas a la educación literaria. Autores como Núñez (2007) y Sánchez (2010), permiten afirmar que no sólo sería posible establecer la relación, sino que, además, si se implementaran determinadas estrategias para favorecer el proceso lector activo de los jóvenes (ayudando y enseñando a comprender) y se replanteara la forma de integrar la literatura en los centros educativos, sería posible el desarrollo de competencias integrales que contribuirían a mejores resultados y a generar mayor vínculo motivacional entre los estudiantes y la lectura.

Lamentablemente, en la mayoría de las escuelas chilenas, la literatura se orienta como un discurso al servicio del comentario lingüístico y de la enseñanza de la lengua (Munita, 2013); mientras que su tratamiento utilitario no está orientado hacia el desarrollo del pensamiento simbólico y la creatividad verbal, poniendo en riesgo el enorme potencial imaginativo de los niños (Alzate, 2000).

Las principales dificultades de la educación literaria que se han podido percibir en las aulas, corresponden a tres asuntos relacionados: a la función preponderante que se ha mantenido en torno a lo literario, al tratamiento metodológico de la literatura y a las características actuales de los jóvenes lectores.

a) El problema de la función preponderante de lo literario.

Durante muchos años, el rol preponderante de la literatura se sustentó en la enseñanza lingüística, en el aprendizaje de la cultura clásica y en el desarrollo moral de las personas. En determinados períodos de la historia, las obras literarias constituían manifestaciones moralizantes o idealizaciones del comportamiento social; una verdadera representación educativa para aquellas épocas. El siglo XIX, por ejemplo, fue útil para estudiar a través de los escritos,

Giselle Bahamondes Quezada

sus recursos expresivos, y contribuyó al aprendizaje práctico de la creación discursiva oral y escrita, asimismo, fue un instrumento para cohesionar los referentes culturales griegos y latinos. Sin embargo, y a pesar del transcurso del tiempo, el estudio de la literatura en las aulas continua perfilado, mayoritariamente, como una línea cronológica evolutiva ejemplificada con determinadas obras que representan, generalmente de forma cabal, las características de la historia.

b) El problema del tratamiento metodológico historicista de la literatura.

Desde la perspectiva de los estudiantes, la lectura literaria se ha estudiado y, de hecho, aún se estudia en las aulas tradicionales, como una presencia poco significativa o poco consistente en la experiencia escolar. Respaldao lo anterior, Mendoza (2004: 16) afirma que “el estudio de la literatura no es el aprendizaje de una sucesión de movimientos, de fechas, autores y obras, ni la simple enumeración de influencias y de rasgos de estilo”. Generalmente, los propósitos asociados a la lectura literaria han sido caracterizados como limitados y fijos, fundamentalmente dirigidos al aprendizaje de la lectura, la escritura, la memorización, la lectura y evocación de discursos representativos de los ámbitos políticos y religiosos que se han usado para el rescate de contenidos lingüísticos, gramaticales o retóricos:

Todos estos contenidos escolares casi siempre se recuerdan como áridos, absurdos y desconectados de la vida, de modo que cabe reflexionar sobre la triste huella que tantas horas de educación han dejado en esa pobre representación del conocimiento transferida a la literatura de siglos (Colomer, 2005:19).

A pesar de lo anterior, la autora reseña cómo a lo largo de los años, especialmente a partir del siglo XIX, se logra desarrollar un discurso pedagógico

Giselle Bahamondes Quezada

favorable, al menos, en algunas escuelas europeas. Se concreta, por ejemplo, la introducción de la literatura universal en la lectura de aula, la conversación y el diálogo como método pedagógico y el uso de la biblioteca, con propósitos recreativos, fuera de la sala de clases. Pero, como era de suponer, los métodos implementados favorecieron la productividad de las editoriales y la instauración de las bibliotecas públicas infantiles que pretendieron generar una renovación en las aulas, sin embargo, los esfuerzos por innovar en el ámbito literario escolar no lograron gran impacto ni mayores variaciones en los métodos pedagógicos. En los años posteriores fueron analizados y cuestionados una y otra vez, pues se advirtió la presencia de una diferencia contundente entre las expectativas generadas en estos modelos educativos y el resultado obtenido de la lectura literaria.

Es un hecho notable que la enseñanza de la literatura, aun en nuestros días, no ha superado del todo el enfoque filológico-historicista (Reyzábal, 1994). Con frecuencia el tratamiento metodológico se construye a partir de la comprensión global de un texto literario, situando los contextos determinados y apoyados en una teoría literaria generalizada. Los estudiantes leen e intentan interpretaciones, pero los resultados frente a su experiencia de lectura son cada día más infructuosos.

Desde el punto de vista docente, la abstracción del discurso explicativo solo conducía a que los alumnos memorizaran los cuadros de tendencias y movimientos culturales y a que asumieran en forma pasiva y reverencial las valoraciones artísticas. El conocimiento sobre el texto se hallaba desplazado por el conocimiento del contexto —la biografía del autor, el movimiento artístico, el período sociohistórico, etc.— y por valoraciones críticas que se daban como indiscutibles, pero que se revelaban como históricamente condicionadas. En definitiva, los alumnos debían recordar lo que habían leído u oído sobre las obras sin que hubieran tenido necesidad de adentrarse en su lectura (Colomer, 2005: 29-30).

Giselle Bahamondes Quezada

A partir de lo anterior, vale la pena preguntarse, ¿de qué manera aprende literatura un estudiante cuyos intereses están cada día más lejos de ella?, ¿qué opciones tiene el docente de enseñar con eficacia a estos jóvenes los incalculables valores literarios que poseemos?, ¿qué métodos o qué prácticas pedagógicas pudieran contribuir a estrechar lazos entre sus motivaciones y sus aprendizajes?

Conscientes de que los interrogantes anteriores son trascendentes en el espacio escolar, se considera ineficaz centrar nuestra preocupación en promover incalculables aprendizajes conceptuales a través de las obras, pues los estudiantes no aprenden de la misma forma. Por otra parte, la lectura de obras literarias impuesta, sin vínculo motivacional alguno y evaluada a través de un control escrito, que promueve la extracción de la información literal, o incluso, una exclusiva posibilidad de interpretación, solo espanta el gusto por ella. Una lectura bien tratada en sentido didáctico y procedimental puede, sin lugar a dudas, iniciar a una persona en el placer literario (Reyzábal, 1994).

Por su parte, López Molina (2004) plantea que la educación literaria se forma a partir de las diversas actividades que constituyen parte del proceso de lectura. “[...] No podemos entrar de lleno en la lectura obligatoria de obras clásicas de nuestra literatura, alejadas por su lenguaje y por sus temas del interés de los alumnos, sin haber seguido antes un proceso de aproximación” (2004: 8). Incluso, la motivación se constituye como un elemento fundamental para propiciar la mejora en la comprensión de aquello que se lee (Lu, 2007).

Otro aspecto fundamental que no se puede olvidar en este análisis de la problemática de la lectura literaria en Chile, lo constituyen las orientaciones ministeriales que se prescriben a los docentes. En estas es posible hallar un sinnúmero de objetivos que se han de cumplir asociados a la lectura, la escritura, la oralidad e incluso, a la investigación como componente transversal;

Giselle Bahamondes Quezada

sin embargo, las directrices que los profesores reciben para planificar sus clases, estandarizan o intentan prefijar los aprendizajes de los estudiantes a partir de metas que no siempre permiten el adecuado tratamiento de la literatura: no hay disfrute ni goce en la lectura, la interpretación es unánime desde la perspectiva de la crítica o del profesor y se lee (en el aula y fuera de ella) lo que este determina, sin considerar, por ejemplo, las motivaciones reales de sus estudiantes.

El profesor de literatura se ha visto obligado a seguir la línea de cierto eclecticismo metodológico, en ocasiones recurriendo a soportes intuitivos, lo que no siempre resulta totalmente efectivo. El profesorado, ha utilizado las aportaciones de la crítica literaria como soporte de sus planteamientos de enseñanza, de estudio, e, incluso, como referencia para el establecimiento de objetivos. Por ello, la actividad didáctica ha estado supeditada al influjo y al condicionante de tales aportaciones, de modo que, el profesor de literatura se ha apoyado (explícita o implícitamente) en la exposición descriptiva y en el comentario analítico y valorativo de la crítica, llegando a transformar estas referencias en contenidos de aprendizaje, porque se han considerado como criterios de autoridad en la explicación de las obras y en a justificación de estilos, épocas, etc. (Mendoza, 2004: 17).

En este sentido, la selección de las obras literarias asignadas para la lectura escolar es realizada en función de las sugerencias ministeriales entregadas a los profesores, quienes preocupados por cumplir con los lineamientos curriculares conceptuales, desdeñan las posibilidades de trabajo contextualizado de la literatura y las oportunidades de aprendizaje efectivo que pudiesen generar. Es por esta razón, que se hace necesario considerar algunos criterios de selección de las obras, entre los que destacan: las características del destinatario lector, las posibilidades formativas que la lectura ofrece, las vinculaciones con referentes juveniles, lecturas estimulantes, desafiantes y contextualmente cercanas a los intereses de los lectores (Margallo y Mata,

Giselle Bahamondes Quezada

2012), así como trazar objetivos de aprendizajes concretos vinculados a la educación literaria. Del mismo modo, se sugiere realizar una selección contextualizada, compuesta por obras de literatura infantil y juvenil (LIJ), literatura popular, aquellas obras que pertenecen al canon y que estén al alcance de los estudiantes (Núñez, 2006; Colomer, 1991).

c) El problema (o simple condición) del nuevo perfil del estudiante lector.

La lectura constituye un factor primordial en la formación de competencias comunicativas básicas de los estudiantes y además constituye una fuente indiscutible de riqueza estilística, pues a partir de la literatura no solo lograría la comprensión, el análisis o la interpretación de los sentidos que otorga el texto, sino que además, podríamos contribuir al desarrollo de competencias sociales y culturales, y al desarrollo del individuo en su ámbito emocional.

Una de las condiciones fundamentales de la experiencia literaria que señala Colomer (2005) tiene relación con el nuevo perfil de estudiante lector, pues la ampliación de los años de escolaridad propició la participación de lectores adolescentes pertenecientes a todos los sectores sociales, junto con la aparición de los medios masivos de comunicación que evidenciaron una disociación entre los jóvenes lectores y la lectura literaria basada en nuevas dificultades de los modelos de enseñanza.

No cabe duda de que las prácticas lectoras del alumnado en los últimos años han aumentado en la medida en que se han visto influenciadas por los medios de comunicación. Sin embargo, estas prácticas no han sido un paliativo a la hora de analizar sus habilidades de comprensión. Es probable que los jóvenes lean más influenciados por el entorno, la publicidad, los medios de comunicación social, pero no están, precisamente, comprendiendo mejor que antes.



Giselle Bahamondes Quezada

### **3. Relación entre la teoría literaria y la enseñanza de la literatura**

Como en toda situación de comunicación, la recepción de una obra por parte de un lector, del mismo modo que la recepción de un mensaje, genera una respuesta. La situación de lectura es concebida como una situación de comunicación en la que los participantes interactúan permanentemente. Así, por ejemplo, todo lector puede responder hallando en una determinada lectura un placer estético, o puede descubrir en ella un acto de creación, es decir, la producción de otra obra, de tal manera que el receptor se transforma también en productor, teniendo la posibilidad de romper con las normas establecidas y de forjar nuevos cánones.

La estética de la recepción, nacida en Alemania a fines de los años sesenta, llamada también, Escuela de Constanza, se ha reformado en una teoría de comunicación literaria, cuyo objeto de investigación es la historia de la literatura, estrechamente vinculada a la preocupación hermenéutica por la interpretación y el análisis de textos. Es definida como un proceso que comprende tres factores: el autor, la obra y el lector; se considera un proceso dialéctico, pues el movimiento entre producción y recepción pasa por la intermediación de la comunicación literaria; de este modo, la noción de recepción es entendida en el doble sentido de acogida (o apropiación) e intercambio.

En su planteamiento teórico el lector es el más importante del proceso de comunicación literaria y la lectura de un libro es concebida como una relación interactiva entre un autor que escribe el texto y un lector que lo convierte en un producto artístico. En estos términos, la lectura de un texto está orientada a provocar un placer estético en el que se ofrecen, además, posibilidades de cuestionamientos, interpretaciones y recreaciones de nuevos sentidos.

Giselle Bahamondes Quezada

La actividad de recepción literaria requiere la implicación del lector en la construcción del significado que posee la obra o el texto concreto. Todo acto de lectura-recepción activa los conocimientos previos y a la vez amplía y enriquece la experiencia lectora-literaria del que lee. “Cuando se activan los conocimientos de la competencia literaria, el lector establece las conexiones que requiere el texto y, gracias a ellas, accede al significado, es decir a la comprensión e interpretación del texto” (Mendoza, 2001: 97).

La recepción lectora sigue un activo proceso que contempla la construcción o reconstrucción de los significados literales o implícitos de los textos; los estímulos textuales y los saberes previos de los lectores, matización y mediatización a través de los aportes del lector, y por último, de síntesis de los aportes que conducirán a la comprensión y a la interpretación de una lectura. Un concepto clave en esta teoría es el de “lector cómplice, ideal o modelo”, puesto que toda obra se construye para un lector determinado que sepa asumir e interpretar lo que tiene en sus manos. El planteamiento de la teoría prescribe con absoluta claridad que el lector tiene una función de selección respecto de la tradición con la que se confronta: puede apropiarse del pasado (incluyendo las interpretaciones realizadas por otros lectores) o puede rechazarlo e intentar superarlo. Cualquiera que sea la opción, la interpretación que realice nuestro lector será obligatoriamente limitada, ya que primará su propio punto de vista.

En este sentido, la condición dialógica e interactiva que se produce entre el autor, la obra y el lector, es lo que le da originalidad a la estética de la recepción, pues se genera un proceso de apropiación de la literatura por parte de los lectores que promueve un horizonte de significación de la obra literaria (Mayoral, 1987). En el mismo contexto, Mendoza (2006) señala que cuando el receptor inicia y mantiene el diálogo con el texto, los supuestos de la teoría de la recepción y los de las otras teorías cognitivas del aprendizaje confluyen en una determinada caracterización del que lee. Así, un buen lector es quien elabora y construye una adecuada comprensión e interpretación, junto con el

Giselle Bahamondes Quezada

establecimiento del límite de sus propias apreciaciones y valoraciones. Un lector competente será capaz de identificar, asociar, relacionar, comprender, integrar e interpretar los elementos y componentes textuales y además, podrá relacionar sus intereses y expectativas de recepción con los condicionantes del texto.

Para Mendoza (2006) la educación literaria tiene el objetivo de formar lectores capaces de establecer la eficaz interacción entre el texto y el lector, que conduzca a la definitiva comprensión, interpretación y al valor estético de la producción literaria. Por su parte, Colomer (2005) puntualiza que su objetivo, en la escuela, contribuye a la formación de la persona a través de la confrontación del lector con los textos que abordan el pensamiento y la actividad humana a través del lenguaje, otorgándole la posibilidad de enfrentar también, la diversidad social, cultural e ideológica que le permite entender el mundo a través de las distintas generaciones y, finalmente, “apreciar las infinitas posibilidades de estructurar y reestructurar los recursos del lenguaje al servicio de la actividad comunicativa del discurso” (Colomer, 2005: 39).

#### **4. Canon literario y canon escolar en Chile**

El canon puede definirse como la voluntad de seleccionar un corpus limitado y abarcable de textos literarios con respecto a un criterio restrictivo (Bloom, 1995); pero en su conjunto se concibe con el fin de que sirva para desarrollar la competencia literaria (Mendoza, 2003).

El término “canon”, de origen griego, remite al concepto de “vara o norma”. En el aspecto literario, el concepto de canon traza la existencia de un modelo o una proporción ideal al momento de considerar las obras literarias. En términos amplios se define como el total de obras escritas y orales que aún hoy subsiste. Sin embargo, ese canon potencial se ve limitado desde un primer

Giselle Bahamondes Quezada

momento por la posibilidad de acceder o no acceder a determinadas creaciones. A partir de esto, se puede señalar que todo canon es solo una parte de una quimérica o virtual totalidad literaria.

El canon se manifiesta como un fenómeno dinámico que se pone a disposición de un lector múltiple. En él figuran obras que reflejan a una sociedad, a un pensamiento y a una época determinada. En palabras de Gómez Redondo (2008: 463): “es un elenco o relación de obras que, en virtud de determinados criterios, se consideran esenciales, en cuanto portadoras de unos valores estéticos y/o morales que merecen ser preservados y transmitidos de una generación a otras”.

La crónica evidencia que la primera vez que se usó esta denominación para textos escritos se refería al ámbito religioso, cuando en el siglo IV se definió qué obras pertenecían al canon bíblico cristiano. Esta acción tuvo un doble efecto: exhibió el lugar de poder que ejercía la institución que tomó esta decisión, la Iglesia romana, y, a su vez, legitimó su autoridad. Algo similar sucede con los textos literarios. Si hablamos del canon oficial, aquel que representa a toda una sociedad, debemos decir que las instituciones que lo originan son de distintos ámbitos, como el político, el periodístico, el académico, el educativo, etcétera.

Las obras que forman parte del repertorio literario educativo o escolar cuentan con características particulares que las destacan entre otras que a lo largo de la historia se han publicado. Es un elenco o relación de obras que, en virtud de determinados criterios, se consideran esenciales, en cuanto portadoras de unos valores estéticos y/o morales que merecen ser preservados y transmitidos de una generación a otras (Gómez Redondo, 2008: 463). En esta misma línea, Núñez (2006) afirma que el canon escolar debe poseer un carácter formativo y debe ser elaborado bajo los criterios de operatividad y funcionalidad didácticas, de manera tal que contribuyan al desarrollo de la competencia lectora y literaria de los lectores.

Giselle Bahamondes Quezada

Cuando un texto literario entra en esta valiosa lista adquiere privilegios, entre los que destaca la posibilidad de trascender en el tiempo, es decir, la canonicidad (Sullá, 1998).

El objetivo lector de niños y adolescentes debería ser sólo el placer de las palabras bien elegidas, bien combinadas y bien expresadas, sin buscar necesariamente la acción trepidante, el significado inmediato o la aventura sin pausa: de ese modo, los cánones escolares de lectura, sobre todo en los primeros momentos, serían planes preparatorios necesarios para acceder más adelante a la lectura de los clásicos (Cerrillo, 2013: 27).

La vara o norma de lo literario ha sido, desde el principio, transmitida a través del sistema escolar, más allá de lo que la obra literaria represente, traspasa fronteras y tiempos. En sus orígenes, posiblemente, fue condicionado por razones doctrinales o moralistas, sin embargo en la actualidad, parece estar guiado por razones pedagógicas o ideológicas. Se presume como una contribución a la competencia literaria de los estudiantes, en tanto que se vincula con una diversidad de estilos, géneros, autores y momentos representativos de nuestra historia.

En este sentido, es conveniente comentar que el canon que se manifiesta en el contexto escolar presenta tres situaciones complejas para su manifestación.

La primera de ellas radica en el establecimiento de un conjunto de obras determinadas por los docentes para la lectura obligatoria entre los estudiantes y que sin una experiencia lectora adecuada, son desdeñadas por resultar complejas, distantes y ajenas a la experiencia de los jóvenes, pues generalmente no hay un criterio que establezca entre ellas la necesidad de presentarlas y de organizarlas en las diversas etapas de desarrollo de los niños y de los jóvenes.

Giselle Bahamondes Quezada

La segunda dificultad que se presenta tiene relación con el valor y la complejidad significativa de las obras clásicas que se sugieren en la escuela. Generalmente, la presencia del lenguaje poético en su escritura, la capacidad connotativa de la obra literaria que aporta múltiples significaciones y la capacidad de la obra para organizar y estructura mundos expresivos completos, no pueden ser aspectos exceptuados de la planificación de un corpus para un grupo de jóvenes lectores (Cerrillo, 2013).

Finalmente, la tercera dificultad se relaciona con la confusión que se presenta en la elaboración del canon escolar cuando se trata de la incorporación de obras clásicas de la literatura. Cerrillo (2013: 20) precisa en la definición del *clásico* literario, pues indica que no es conveniente, pese a que sucede frecuentemente, confundir este término con el de *canon*. El autor afirma que “no se debe confundir «canon» con «clásico», entre otras razones porque una obra podemos considerarla canónica (particularmente en el caso de algunas obras de LIJ presentes en ciertos cánones escolares), antes de que haya pasado el tiempo necesario para poder valorarla como «clásica»”.

Las obras clásicas para el autor son aquellas producciones leídas con una especial veneración que se extienden a lo largo del tiempo, que trascienden una época determinada, que reflejan o representan un modelo de escritura, se proyectan a través de traducciones a distintas lenguas, a diferencia de lo que sucede con algunos libros incorporados en los cánones y que pueden ser consecuencia de una elección de un momento y una finalidad específica: “[...] Sí es cierto que los clásicos son libros canónicos o, al menos, así deberían ser considerados, pero no lo es que libros que pudieran aparecer en algunos cánones, tengan que tener el reconocimiento de clásicos (Cerrillo, 2010: 93).

Respecto del canon escolar, el autor plantea que este debiera ser el resultado de una discusión en torno a cuáles debieran ser las obras más apropiadas en cuanto a calidad literaria, significación histórica, pertinencia y empatía con el lector, capacidad para formarlo y educarlo en el contexto

Giselle Bahamondes Quezada

literario. Asimismo, se refiere a la necesidad de flexibilizarlo en cada nivel educativo de los estudiantes y dinamizarlo en cuanto a la incorporación de obras clásicas y otras pertenecientes a la LIJ, con la posibilidad de modificar el repertorio a través del tiempo, siempre que las obras cuenten con aceptación generalizada y calidad contrastada. Las obras que integren el canon escolar, en palabras de Cerrillo (2013: 26), contribuirán a la formación de la competencia literaria del alumno, al tiempo que le pondrán en contacto con estilos, autores, y momentos representativos de nuestra historia de la literatura.

En este sentido, una de las preocupaciones centrales de la asignatura o del curso de Lengua y Literatura en la escuela chilena, es potenciar la formación de lectores que conciban la obra como fuente de satisfacción personal, de reflexión, de conocimientos; lectores capaces de familiarizarse con diversas perspectivas del ser humano, a través de lo que lee y, por supuesto, lograr el propio conocimiento, la reflexión de su identidad, sus orígenes, su cultura y el valor ético en la sociedad (Mineduc, 2016).

Para el objetivo anterior, la selección de los textos literarios sugeridos en la programación curricular chilena, obedece a criterios vinculados con los objetivos de aprendizaje de los estudiantes de cada nivel de enseñanza; entre estos:

- obras cuyos autores hayan sido “antologados” o premiados,
- obras cuyos autores aparezcan en historias de la literatura,
- obras cuyos autores sean representativos de una época o género, o que hayan sido objeto de la crítica especializada.

[...] al elegir las lecturas, se deben tener en cuenta criterios que contribuyan a una selección de textos de calidad. En el caso de los literarios, deben privilegiarse los textos de autores, hombres y mujeres, antologados o premiados, que aparezcan en historias de la literatura, que sean representativos de algún género o época, que hayan sido

Giselle Bahamondes Quezada

publicados o que hayan sido objeto de la crítica especializada. En el caso de los cuentos folclóricos, deben privilegiarse las versiones de recopiladores reconocidos por la crítica especializada (Mineduc, 2016: 41).

Es así como Mendoza (2002: 52) indica que suponer la conformación de un canon escolar requiere de especial atención a diversos criterios. Entre estos, se erige como fundamental el criterio motivacional, pues es fundamental para hacer alumnos lectores. Así se aprecia la relación de interdependencia entre el canon y la competencia literaria:

[...] según las obras que se lean, la competencia literaria será más o menos amplia y más o menos sólida. En función de lo leído se desarrollará también más o menos la competencia lectora – que forma parte de la competencia literaria-, de forma que la experiencia de leer llevará al alumnado al establecimiento progresivo de un canon personal de lectura de ocio distinto al canon académico.

La selección de las obras, según el autor, debería proponerse atendiendo a criterios como:

1. Operatividad y funcionalidad didáctica en la selección para el desarrollo de la competencia lectora y estético-literaria.
2. Estructuración de los contenidos curriculares de modo significativo y pragmático.
3. Adecuación de los objetivos del canon a los intereses y a las necesidades de los alumnos.
4. Selección de obras que impliquen al lector en la recepción, potenciando a través de las obras su valor lúdico.
5. Promoción de un canon dinámico, flexible y actualizable.



Giselle Bahamondes Quezada

6. Inclusión de obras de la LIJ, obras de la literatura tradicional y clásicas.
7. Contextualización de las obras, comprendiendo que se leen desde distintas realidades y cada una de ellas constituye una cosmovisión determinada.

Del mismo modo, las Bases Curriculares (Mineduc, 2016) manifiestan la necesidad de que los docentes evalúen previamente las características y complicaciones de las obras, así como también la pertinencia a cada nivel de aprendizaje de los estudiantes y su contexto.

En síntesis, las orientaciones curriculares del Ministerio de Educación en Chile proponen que la literatura se convierta en un vehículo de ideas que promueva la identidad de las personas y la relación con diversas perspectivas y distintos ámbitos del ser humano a través de los géneros y manifestaciones; del mismo modo, el contacto que el lector establece con las obras le permitiría una reflexión ética, la comprensión de su propia cultura y la de otros, sus orígenes y también sus proyecciones. Aspectos que, sin duda, pueden ser abordados a través de la experiencia de lectura que se puede suscitar con los clásicos y la LIJ, por ejemplo.

Giselle Bahamondes Quezada

## 5. La presencia de los clásicos en el centro escolar

Cada uno de nosotros tiene derecho a conocer –o al menos saber que existen– las grandes obras literarias del patrimonio universal: La *Biblia*, la mitología grecorromana, la *Ilíada* y la *Odisea*, el teatro clásico, el *Quijote*, la obra de Shakespeare y Camões, las *Mil y una noches*, los cuentos populares (...) Varios de esos contactos se establecen por primera vez en la infancia y juventud, abriendo caminos que pueden recorrerse después nuevamente o no, pero ya funcionan como una señalización y un aviso. (Machado, 2002: 37-38).

Siguiendo a Calvino (1981), los clásicos son libros que ejercen una particular influencia, que no terminan de decir aquello que tienen que decir, que cuanto más cree uno conocerlos a través de las referencias de otros lectores, tanto más nuevos, inesperados y originales resulta leerlos de verdad.

En general, son obras de gran valor histórico, estético y representantes de una tradición innegable, por tal razón es que su incorporación en la formación escolar es necesaria, aun en la actualidad, pero en la medida en que seamos capaces de educar para ello. En palabras de Cerrillo (2013: 18):

Sabido es que la formación humanística debe sustentarse, entre otros pilares, en la lectura de los clásicos, porque en sus historias y en sus textos está contenida buena parte de la cultura y la tradición del mundo, porque son modelos de escritura literaria, porque son una herencia dejada por nuestros antepasados y porque han contribuido a la formación de un imaginario cultural que ha aportado una peculiar lectura del mundo en sus diferentes épocas. Pero esas lecturas deben llegar en la edad y el momento adecuados y, en muchas de las ocasiones, tras una preparación lectora previa, pues la mayoría de los clásicos no son fáciles y su lectura requiere una cierta madurez de pensamiento y capacidad para el análisis, que, a ciertas edades, aún no se tienen.

Giselle Bahamondes Quezada

Navarro (2006: 17) sostiene que las obras literarias clásicas constituyen el tesoro de la sociedad: “sus nombres, sus autores forman el cuerpo de la historia de la literatura; son, pues, materia de estudio. Honran calles, plazas; visten centenarios, premios; arropan con su excelencia la historia del país, incluso dibujan rutas turísticas, en las que se contemplan esculturas de sus personajes y placas alusivas, [...]” y al no leerlos, no solo se pierde la posibilidad de disfrutarlos, sino que también se prescinde de los referentes culturales que poseemos.

A pesar del valor reconocido en la escuela y en especial por los profesores, surgen, inevitablemente, una serie de discusiones en torno a la definición particular de aquello que es o no es literario y de aquello que merece la pena o no de ser leído en el aula.

La discusión se origina por la dificultad que algunas de las obras, catalogadas como clásicas, representan para los estudiantes, pues estos afirman que *son complejas, difíciles de leer* o, simplemente, *ya son viejas*. El repertorio, en ocasiones arbitrario, demanda esfuerzos a los estudiantes que terminan por desmotivar la experiencia de lectura y reducirla a la lectura obligada (Cerrillo, 2013), a una rutina impositiva y de poco valor; mientras que en el caso del profesor, se reducen las expectativas vinculadas a sus estudiantes y a su progreso en la formación y, además, generaliza las actitudes negativas que estos manifiestan frente a la lectura de las obras.

A partir de esto, Mendoza (2004: 31) explica que “el hecho literario es complejo en su creación, en su transmisión, en su recepción y en su valoración”, pero si nos referimos a su incorporación para el desarrollo de la educación literaria, el tema se complejiza aún más, pues la escuela mantiene y cultiva las ideas tradicionales en torno a la enseñanza de la literatura, generando un evidente rechazo a las obras por parte de los estudiantes.

Giselle Bahamondes Quezada

El nuevo enfoque que propone la educación literaria en la escuela contempla como objetivos la adquisición de hábitos lectores y capacidades de análisis de los textos, el desarrollo de la competencia lectora y el aprendizaje de las actitudes de aprecio de los textos literarios e incluso el estímulo de la escritura de intención literaria (Núñez, 2015). Y en virtud de estos objetivos, fomentar la lectura literaria en la escuela, y en especial de los textos clásicos, requiere cautelar un proceso de aproximación (López Molina, 2004) que vincule los intereses o motivaciones de los estudiantes, para la selección de los títulos que el profesor especialista, un lector confiable (Chambers, 2007) o mediador, (Munita, 2014) opte por llevar al aula.

En este sentido es importante que el docente presente obras clásicas (y de otros tipos) a sus alumnos que permitan establecer conexiones significativas para su vida y, por ende, estos le otorguen una valoración especial a los textos que leen.

Es útil, además, considerar que es posible ofrecer diversas estrategias para hacer de la lectura de los clásicos, una realidad grata y significativa en la escuela, por ejemplo a través de la lectura de adaptaciones o de lecturas fragmentadas. Cerrillo (2013: 23) considera que para ambas opciones será preciso realizar una rigurosa y consciente selección que contemple las vinculaciones con los lectores, la accesibilidad de su lenguaje y la cercanía con sus personajes y sus contenidos:

No se puede desdeñar la estrategia de iniciar a los alumnos en la lectura de los clásicos con una ejercitación previa mediante lecturas que, indirectamente, les puedan llevar a ellos o mediante lecturas fragmentadas de algunos clásicos, que tengan una cierta vida independiente y que no requieran la lectura inmediata de otros pasajes del libro elegido. Hay que propiciar una aproximación dialógica a los textos literarios clásicos que contemple ejemplos de grandes discursos literarios de diversas épocas, movimientos y géneros.

Giselle Bahamondes Quezada

En síntesis, queremos insistir en que dar valor a los clásicos de la literatura o revalorizarlos no constituye una tarea fácil, pero el camino se inicia con el cambio hacia una orientación didáctica en la educación escolar que permita desarrollar destrezas de recepción de la obra, enseñar estrategias de interpretación y valoración estética en un espacio de diálogo e interacción permanente, siempre gestionados por el profesor (Mendoza, 2004). Además, todo acercamiento a una obra literaria clásica requerirá no solo de los factores señalados anteriormente, sino también de una acertada contextualización guiada por el mediador de la lectura.



## **CAPÍTULO II**

### **LECTURA LITERARIA Y COMPRENSIÓN LECTORA**

#### **1. Dificultades de comprensión lectora en los estudiantes**

Hasta mediados de los años sesenta, los estudios referidos a los procesos que intervienen en la lectura comprensiva fueron escasos y sistemáticos. La duda estaba en qué significaba concretamente leer y cómo se lograba aprender. A partir de los años setenta, fue posible advertir un crecimiento en el fenómeno que dio origen a la psicolingüística, a la teoría de la comunicación de la información, que revelaron un eje común: el lenguaje y, por consiguiente, la lectura. Para Solé (2006) se trata de un proceso interactivo entre lector y texto, por medio del cual quien lee intenta obtener una información pertinente para

Giselle Bahamondes Quezada

aquellos objetivos que conducen su lectura; el lector activo procesa, examina el texto y traza una meta o finalidad a partir de ella. La perspectiva interactiva que adopta para este análisis, plantea que la lectura es un proceso mediante el cual el texto es comprendido a partir de la intervención del mismo, la forma, el contenido, el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos.

Cuando el lector se sitúa ante el texto, los elementos que lo componen generan en él expectativas a distintos niveles (el de las letras, las palabras...) de manera que la información que se procesa en cada uno de ellos funciona como *input* para el nivel siguiente; así, a través de un proceso ascendente, la información se propaga hacia niveles más elevados. Pero, simultáneamente, dado que el texto genera también expectativas a nivel semántico, de su significado global, dichas expectativas guían la lectura y buscan su verificación en indicadores de nivel inferior (léxico, sintáctico, grafofónico) a través de un proceso descendente. Así, el lector utiliza simultáneamente su conocimiento del mundo y su conocimiento del texto para construir una interpretación acerca de aquel (Solé, 2006: 19).

Leer comprensivamente, entonces, no equivale al habitual descifrado de letras, tampoco a un reconocimiento de palabras o grupo de palabras. Esto es considerado como una mera captación de detalles en un texto impreso, que gracias a la atención selectiva del que lee, genera un descifrado. La teoría psicolingüística nos señala hoy que leer es, fundamentalmente, comprender el mensaje (Cassany, 2006). No se trata de un simple proceso perceptivo, sino que implica un complejo asociado en el que interviene el lenguaje y la psicología. En este sentido, Parodi (2003) pretende aclarar que la comprensión de textos no depende de un proceso mental autónomo, sino que depende de múltiples procesos cognitivos, discursivos e incluso, algunos no cognitivos (como los motivacionales, por ejemplo) que poco se han desarrollado en el ámbito de la investigación y del mismo modo, en las aulas escolares. Para el autor la comprensión es un macroproceso cognitivo que depende de otros



Giselle Bahamondes Quezada

microprocesos y que, ordenados jerárquicamente, complejiza los niveles mientras más se acercan a la comprensión.

Comprender, como se ha señalado, debe ser entendido como un proceso de construcción de significados en el que el lector se implica de manera activa al efectuar el esfuerzo cognitivo de la lectura. Ello le exige no solo conocer qué va a leer, sino también para qué va a hacerlo, pues, en este caso, los objetivos no solo determinan las estrategias que se activan para que se alcance, sino que además permiten al lector efectuar consideraciones respecto de sus propios sentimientos cuando no comprende. Los propósitos dirigen la actividad lectora y determinan el control que, de forma consciente, el lector, ejerce sobre ella. Mientras que los *conocimientos previos*, es decir, cada una de las representaciones acerca de la realidad; *los elementos que constituyen nuestra cultura* como los valores; la ideología, la comunicación, los conceptos, etc., (y que pueden estar más o menos elaborados o relacionados entre sí); la *motivación*, la *confianza* en sus propias opciones como lector y, por supuesto, que logre *aprender* a partir de lo que lee, corresponden a factores adicionales fundamentales del proceso.

Mientras leemos y comprendemos, todo va bien y, nos damos cuenta de que estábamos no sólo leyendo, sino además controlando que vamos comprendiendo. Pero cuando aparece un problema u obstáculo, que nos impide la comprensión nos damos cuenta de ello, la lectura se interrumpe y dedicamos nuestra atención a deshacer el obstáculo (Solé, 2006: 35).

Particularmente, la motivación en el ámbito de la lectura, se traduce en la conexión positiva entre los intereses del lector y el objetivo que se traza. Se podría señalar, incluso, que puede ser creada, suscitada y educada a partir del entusiasmo, la presentación y las estrategias que, en este caso el profesor, sea capaz de explotar, pues como enfatiza Solé (2006: 80):

Giselle Bahamondes Quezada

No se puede pedir que tenga ganas de leer aquél para quien la lectura se ha convertido en un espejo que le devuelve una imagen poco favorable de sí mismo. Solo con ayuda y confianza, la lectura dejará de ser para algunos una práctica abrumadora y podrá convertirse en lo que siempre debería ser: un reto estimulante.

Sin embargo, no siempre la lectura se ha manifestado como una experiencia provechosa en el aula. Nuñez (2015) rescata entre las manifestaciones del profesorado, las principales deficiencias que los estudiantes presentan en el trabajo de la lectura y la aceptación implícita de la poca eficacia de las actividades que se proponen para trabajarla. Entre las que se indican, hay abundantes coincidencias con las percepciones declaradas en este mismo estudio por el profesorado chileno que participó de la consulta referida a las dificultades de sus alumnos: falta de interés, curiosidad y motivación por leer y lo relativo a su formación académica, escaso hábito lector, disminuida capacidad para mantener la atención o concentración, lectura carente de fluidez, falta de expresividad en la lectura, disminuido nivel comprensivo, escasos conocimientos previos, dificultad para formular expectativas de lectura o hipótesis sobre los textos, escasez de vocabulario que afecta directamente en la comprensión, dificultad para identificar ideas principales y distinguirlas de secundarias, dificultad para criticar o valorar lo que lee.

Lamentablemente, la dificultad que se presenta no se hace urgente sino hasta comprobar los bajos resultados que los jóvenes lectores experimentan en las diversas evaluaciones que rinden en su proceso de formación escolar. Algunas evidencias de la dificultad se muestran en los estudios que Chile realiza, por ejemplo a través del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), que en el último reporte, correspondiente al año 2015 (Agencia, 2016), informa de que la variación del puntaje obtenido por

Giselle Bahamondes Quezada

estudiantes de 14 años, no es significativa en las dos últimas mediciones, que el puntaje obtenido en el año 2015 desciende 6 puntos en relación con la medición realizada en el año 2003 y que existe un incremento en la brecha de los resultados en la comparación por género, pues los hombres presentan niveles de logro menores que las mujeres.

Atendiendo a lo anterior, la Fundación La Fuente (2010) ha planteado en su informe *Familia y Escuela: su influencia en la formación de lectores para el mañana*, algunas concluyentes afirmaciones en torno a la problemática de la lectura que se indican:

- Los estudiantes chilenos leen con frecuencia, dado que en la escuela la lectura representa una labor impuesta y controlable;
- La práctica de la lectura por obligación influye en la disposición de los escolares de manera negativa. Según el informe, para la mayoría de los estudiantes la lectura en el colegio, resulta aburrida.
- Aunque exista poco gusto por leer, los estudiantes manifiestan reconocer la importancia que la lectura posee, aun cuando esta relevancia es la manifestación instrumentalizada que la escuela discursivamente proyecta para potenciarla: *que desarrolla el léxico, la comprensión, la pronunciación y la ortografía*.
- Los establecimientos educacionales incorporados en el estudio no discriminan entre la lectura que es motivo de placer y la lectura por obligación, desarrollando prácticas en las que se privilegia el desarrollo de habilidades cognitivas por sobre las fruitivas y emotivas del goce literario.
- Generar el gusto por la lectura no es, necesariamente, una prioridad en el contexto escolar chileno, pues leer constituye una herramienta para el logro de otras destrezas, como el desarrollo del léxico, la ortografía y la capacidad de análisis de los textos que se leen.

Giselle Bahamondes Quezada

- Existen elementos que obstaculizan la lectura de los estudiantes, como por ejemplo, la carencia de habilidades requeridas para la realizar una lectura fluida y comprensiva. Lamentablemente, la lectura que exige progresión en cuanto a complejidad discursiva en la medida que también progresa en el nivel escolar, se hace cada vez menos satisfactoria entre los lectores.

Adicionalmente, según los datos recopilados por el MINEDUC (Consejo de la Cultura y las Artes, 2014) en Chile existen 2 millones de personas que no lograron completar su educación formal inicial, 5 millones de ciudadanos que no alcanzaron a finalizar la educación media y medio millón de analfabetos. Si a lo anterior sumamos la cuestionada calidad de la educación y los bajos índices que caracterizan los logros en lectura, se aprecia la urgencia de un pronunciamiento político que contribuya a impulsar cambios en los hábitos culturales de los habitantes chilenos.

A raíz de lo anterior, se han propuesto diversas iniciativas que pretenden ubicar la lectura en un espacio de desarrollo transversal a la educación formal chilena. La creación del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (2003) inicia en Chile la posibilidad de implementar políticas públicas culturales y planes de fomento. Así, la Política Nacional de la Lectura y del Libro (PNLL), cuya vigencia se extiende desde el año 2015 al 2020, se configura como un marco de acción para los distintos programas que se extendieron a lo largo del país. La política nacional reconoce y valora la importancia del acceso de la lectura y el libro como un derecho garantizado por el estado para la formación de ciudadanos creativos, participativos y reflexivos. Su acción está orientada por un conjunto de principios y compromisos con la comunidad, tales como:

Giselle Bahamondes Quezada

- a) Principio de participación, que reconoce a todos los habitantes del país como poseedores de derecho en el libre ejercicio y participación de los beneficios que la política sustenta.
- b) Principio de diversidad cultural, que valora, resguarda y difunde la multiplicidad e interacción de las culturas como un valor social. Además propicia acciones que generan igualdad social y cultural entre los habitantes de la población.
- c) Principio de interculturalidad, que reconoce y valora a Chile como una nación pluricultural en la que conviven diversos pueblos con particulares riquezas e identidades, que se deben respetar, fortalecer y preservar, sobre todo a través del fomento y la difusión de la lectura y el libro.
- d) Principio de inclusión social, que considera la diversidad y heterogeneidad de la comunidad como un derecho y valor fundamental para la implementación de la política nacional.
- e) Principio de territorialidad, que considera las cualidades distintivas territoriales, así como las diversas medidas que se implementarían a nivel regional, comunal o local en el contexto de la PNLL.
- f) Principio de equidad, que asegura un acceso equitativo en los ámbitos social, económico, etario, genérico y territorial a las distintas medidas consideradas por la PNLL.
- g) Fomento a la creatividad, que reconoce y promueve el elemento transformador como un factor de desarrollo e innovación fundamental del ciclo cultural de la lectura y el libro (Consejo Nacional del Libro y la Lectura, 2014).

Posterior a la vigencia de la PNLL, este se ha debido reestructurar para fortalecer un plan nacional de fomento lector a partir de marzo de 2014. Desde entonces, ha sido posible constatar algunas medidas que representan la participación del Estado de Chile en esta materia:

Giselle Bahamondes Quezada

- a) Inicio del Programa *Lee, Chile Lee*, que permitió la apertura de nuevos espacios de lectura en nueve regiones del país, así como una selección bibliográfica de diversos géneros y temas para difundir, mediadores de lectura y actividades para desarrollar en los mismos espacios.
- b) Inicio de Programa *Diálogos en movimiento*, que promueve instancias de encuentro entre escritores y estudiantes de los diversos contextos educacionales a nivel nacional.
- c) Fundación de *Biblioredes*, construcción de bibliotecas regionales y un programa que busca fortalecer la *Red de Bibliotecas Públicas* del país.
- d) Inicio de programas orientados a favorecer el gusto por la lectura desde la primera infancia, impulsado y coordinado por el Ministerio de Educación de Chile, que incluye la creación de los *Centros de Recursos para el Aprendizaje (CRA)*, cuya cobertura sobrepasa el 80% en las escuelas chilenas.

Los resultados de la implementación de estas iniciativas muestran un importante avance, sin embargo, es evidente que las decisiones no son del todo determinantes para favorecer los cambios requeridos asociados a la diversidad de problemas expuestos. El acceso a la lectura, a los libros e incluso la mediación que se ha promovido, es una necesidad para el desarrollo y para el crecimiento en la experiencia literaria, pero no ha logrado zanjar la dificultad de la lectura, el tratamiento y la comprensión que se experimenta en las aulas escolares.

Propiciar una mirada sociocultural sobre las prácticas de lectura no significa meramente incorporar a modo de celebración de la diversidad el dato contextual en el que esa

Giselle Bahamondes Quezada

práctica se produce. Se trata de poner en acción estrategias de lectura en las que sea posible recuperar la voz de los lectores como perspectiva desde la cual observar el proceso de construcción de significado en los textos (Bombini, 2008: 27).

Los bajos resultados de lectura y comprensión arrastran una historia de desigualdad social, cultural política y económica. Hasta el año 2009, los resultados del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA), habían mostrado en los estudiantes chilenos, mejoras consistentes en la competencia lectora desde el año 2000, sin embargo, en el 2012, el 33% de los estudiantes con 15 años de edad, mostró un desempeño insuficiente.

Si bien la lectura digital es un ámbito evaluado por PISA en el que se han mostrado avances —pues se logra verificar la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en los hogares y escuelas chilenas—, el Consejo de la Cultura y las Artes (2014: 19) ha criticado con énfasis la condición que representan la lectura y el libro en el país:

[Los agentes del mundo de la lectura y el libro señalan como otra causa relevante, el que] la lectura y el libro son invisibles en la sociedad, así como lo es también la oralidad de nuestras culturas originarias. No se reconoce socialmente el valor de la lectura, la escritura y la oralidad, como manifestaciones identitarias individuales y colectivas, que crean y recrean memoria. Tampoco se las reconoce como condición necesaria para alcanzar mayores niveles de participación democrática, mejores niveles educativos y de aprendizaje, ni como factores que amplían las capacidades de acceso a la información, el ejercicio de competencias laborales y de expresión creativa y saberes.

Giselle Bahamondes Quezada

## **2. Relación entre la lectura funcional y la lectura por placer**

En la actualidad, tal como se ha señalado anteriormente, la lectura es una preocupación de carácter social y un objeto de análisis y discusión relevante que representa indicadores de progresión de los pueblos (Margallo y Matta, 2014). De hecho, no es considerada como la exclusiva tarea escolar, sino, más bien, una conducta deseada que concierne a la ciudadanía y que está en repentino aumento.

En este contexto, es lógico comprender que, como individuos, no sólo siempre estamos leyendo, sino que también leemos todo lo que nos rodea. Núñez (2010: 68) define la lectura como “un complejo conjunto de procesos psicológicos y socioculturales que se desglosan en actividades como decodificar, formular hipótesis, inferir, interpretar, etc.”, y que en la perspectiva de Solé (2006) configura la interacción entre el lector y el texto para el logro de un objetivo que guía la lectura. Ahora bien, debemos saber que el aprendizaje de la lectura se inicia mucho antes que la etapa de formación escolar y se extiende hasta mucho después; de hecho, no acaba.

A pesar de lo anterior, la concepción que sobre la lectura se ha transmitido en la escuela tradicional ha sido, por años, limitada a la posibilidad de formación de microhabilidades superficiales y primarias, ha determinado una diferencia arbitraria entre la buena lectura y la que no es tan buena y ha instaurado prácticas escolares que no trascienden a otros ámbitos del currículo formativo de los estudiantes; más bien la lectura ha sido herramienta de adquisición de nuevos contenidos para incrementar otros saberes y no el aprendizaje de la lectura misma (Cassany, 2003).



Giselle Bahamondes Quezada

Tal y como se ha problematizado, la comprensión de lectura se reconoce como una necesidad integral y transversal en las aulas, pero que pudiera motivar, según Cassany (2003), la necesidad de diversificarla:

Tipos de lectura		
Criterio	Clasificación	
Objetivo de la comprensión y la velocidad	Lectura extensiva	
	Lectura intensiva	
	Lectura rápida y superficial	
	Lectura involuntaria	
Eficacia lectora a partir de la velocidad y la comprensión	Lectura integral	Reflexiva
		Mediana
	Lectura selectiva	Atenta
		Vistazo ( <i>skimming</i> )

Tabla 2. Tipos de lectura. Fuente: Adaptado de Cassany (2003).

Mientras que Nuñez (2015) precisa en los dos tipos de lectura que, adicionalmente a las anteriores, la escuela debe enseñar y promover: una lectura funcional o instrumental y una lectura para disfrutar. Sánchez (2010), por su parte, establece para la lectura funcional, dos propósitos formativos: el de ayudar a los estudiantes a comprender y el de enseñarles a comprender lo que leen.

En el primer caso, la posibilidad de ayudar a comprender, crea un contexto de lectura en el cual el profesor facilita a los alumnos la selección de ideas, la conexión de las mismas con el texto, incluso puede ayudar en la valoración que, finalmente, el estudiante hace de lo que lee. A diferencia de la acción de colaborar a que el estudiante resuelva el problema con el texto, cabe la posibilidad de que el profesor instruya de forma explícita a los alumnos para que sean ellos mismos quienes planteen objetivos de lectura, monitoreen su

Giselle Bahamondes Quezada

proceso comprensivo, identifiquen los esquemas retóricos de los textos, etc. En este caso, la experiencia de lectura vinculada al saber estratégico, le permite al estudiante, resolver el desafío con cualquier otro texto que deba enfrentar, a través de la enseñanza de procedimientos conscientes y estructurados que han mostrado cierta efectividad en el fomento de la comprensión. Sánchez (2010: 95) lo presenta del siguiente modo:

En primer lugar, el profesor debe explicar a los alumnos en qué consiste la estrategia con la que van a trabajar. Al mismo tiempo, o inmediatamente después, el profesor debe modelar para sus alumnos, pensando en voz alta, cómo usar la estrategia (...) A continuación, los alumnos deben practicarla con la supervisión y ayuda del profesor. Y, finalmente, el profesor debe animar a los alumnos a emplearla en diferentes textos y situaciones de lectura, explicándoles cuándo y por qué puede ser aplicada.

La situación que describe el autor supone que el lector dialogue con el texto y consigo mismo, configurando una especie de protocolo de pensamiento autónomo para alcanzar la comprensión y enfrentar, con mayores posibilidades de éxito, las tareas escolares, considerando, además, la ampliación de este repertorio estratégico, así como el establecimiento de criterios ajustados al uso para las situaciones que el lector requiera, sin caer en la automatización.

Las tablas que se incorporan a continuación muestran las estrategias de lectura compiladas por Sánchez (2010) tomadas de una amplia línea investigativa que el mismo autor cita y en la que destacan autores como Brown y otros (1996); Graesser (2007); Meyer y otros (2002); National Reading Panel (2000), etc. El uso de estas estrategias se fundamenta en otorgar oportunidades para el aprendizaje autónomo de la lectura a partir de la experimentación implícita de los efectos que estas producen, lo que se traduce en el propósito funcional de la lectura.

Giselle Bahamondes Quezada

Revisar concepciones previas y realizar representaciones profundas a partir del texto	1. Predecir
	2. Visualizar lo que se expone (acciones, relaciones del texto) y representaciones del texto.
	3. Hacerse preguntas
	4. Asociar la información del texto con el conocimiento previo
	5. Buscar información complementaria al contenido del texto.
	6. Contrastar las ideas contenidas en el texto con el conocimiento propio.
	7. Buscar en el texto claves o marcadores discursivos que le permitan conectar con el saber previo y realizar algún tipo de inferencia.
Representación crítica y valorativa de la lectura	1. Revisar el vocabulario del texto
	2. Comprobar y seguir la conexión que se da entre las ideas durante la lectura.
	3. Revisar y valorar las ideas importantes del texto
	4. Revisar y valorar la organización textual
	5. Revisar y valorar la presencia y el uso de los marcadores discursivos del texto
	6. Valorar los propósitos del autor del texto
Obtener información superficial de los textos	1. Intentar leer con mayor precisión y fluidez.
	2. Relacionar distintas partes del texto
	3. Resumir
	4. Parafrasear
	5. Detectar la estructura de los textos.
	6. Usar organizadores gráficos o semánticos
	7. Identificar y usar marcadores discursivos

Tabla 3. Estrategias para la enseñanza de la comprensión. Fuente: adaptada de Sánchez (2010).

En términos concretos, la lectura “es una actividad mental que permite extraer información de un conjunto de signos codificados (...)” (Margallo y Matta, 2014: 179). Pero, además, se considera como uno de los aprendizajes más importantes y un instrumento de desarrollo humano, de hecho su

Giselle Bahamondes Quezada

aprendizaje implica el impulso de capacidades mayores como la conciencia, el espíritu crítico y la reflexión, en definitiva, el pensamiento de los individuos. Por esta razón es fundamental para el crecimiento intelectual de las personas. (Cassany, 2003, 2006).

De forma habitual la lectura se considera un ejercicio de abstracción, asociándose a un esfuerzo de carácter intelectual. Pero también se puede asociar con el entretenimiento y, en este caso, se alude a su carácter relajante, con una visión agradable. Así pues, podemos diferenciar la lectura instrumental, que se hace para obtener información (aprender, estudiar, saber el funcionamiento de algo), de la lectura ociosa, que se hace de forma voluntaria, para divertirse y entretenerse, que también puede llevar al conocimiento pero que, en ningún caso, lo tiene como objetivo primordial (Larrañaga y Yubero, 2005: 44).

El punto de partida de la comprensión es, concretamente, la interacción que se establece entre el lector y el texto, en la que, sabemos, el lector no es un simple receptor, sino un individuo que ejecuta dos experiencias a la vez; usa sus conocimientos (sobre el autor, época, contexto, contenido del texto, estructura, etc.) para asignar significado al texto, y además, construye su propio aprendizaje, lo que posibilita el hecho de disfrutar del efecto gratificante a través de la lectura comprensiva. De ahí deriva la importancia y el sentido de desarrollar un trabajo didáctico en la escuela, acorde con las necesidades formativas, motivacionales y afectivas de los niños y de los jóvenes, educando su capacidad lectora como base esencial de la educación lingüístico-literaria en las etapas iniciales de formación (Núñez, 2010).

Leer es, fundamentalmente, una conducta individual, pero con un significado social y cultural. Por esta razón, aunque la decisión de leer pertenece al campo de lo estrictamente personal, existen influencias externas que orientan la voluntad del sujeto. Las primeras presiones externas provienen de la obligatoriedad impuesta por el

Giselle Bahamondes Quezada

contexto formal de la escuela, donde nos podemos encontrar niños que saben leer, pero que no tienen voluntad de ser lectores, en el sentido de que no deciden libremente leer. Ésta puede ser una parte de la explicación del hecho de que, aunque nos encontramos con altos índices lectores en la población infantil, la tasa de abandono de la actividad lectora sea muy elevada una vez finalizada la escolaridad obligatoria, incluso antes. Podemos pensar que, aunque pueden llegar a sentir la necesidad de leer, no han adquirido el autorrefuerzo necesario para disfrutar del placer de la lectura (Larrañaga y Yubero, 2005: 43).

Sabemos que la competencia lectora es aquella que está asociada al aprendizaje escolar, que goza de un reconocimiento como herramienta para el desarrollo de una mentalidad crítica y sociocultural de las personas (Dezcallar, Clariana, Cladelles, Badia, y Gotzens, 2014). Se despliega en función de las habilidades lecto-receptoras de los individuos e integra la competencia literaria, de modo que la interdependencia es fundamental para comprender la clave de acceso a la interacción del texto y al goce estético de aquello que se lee (Mendoza, 2004).

Desde esta perspectiva, la lectura por placer que ejecuta un individuo se reconoce, pues se realiza “al margen de las actividades académicas y por propia decisión y libertad de elección” (Dezcallar, *et al*, 2014: 108). Se trata de un incentivo autónomo del lector que hace que el libro responda a un deseo. Es una dimensión de la lectura que se caracteriza por ser personal, lúdica y placentera y que una vez integrada en la vida de la persona, la acompaña por siempre (Solé, 1995: 4). Por esta razón, la autora contextualiza la lectura placentera en la situación escolar para enfatizar en la necesidad de incorporarla más allá de los propósitos formativos que la lectura representa en el aula:

[...] la enseñanza de la lectura no debe hacer que su aprendizaje constituya una carga abrumadora para el niño, que lo haga sentirse incompetente para apropiarse de un instrumento que le va a ser tan necesario. Es imposible que nadie pueda encontrar

Giselle Bahamondes Quezada

satisfacción en algo que le representa un esfuerzo insalvable, que le devuelve una imagen devaluada de sí mismo.

Desde esta perspectiva, la valoración de los intereses de los estudiantes es una de las claves para el desarrollo del proceso lector en la escuela. Además, la intención de formar lectores que trasciendan la etapa escolar cuenta con un agente fundamental: el docente, quien desde el camino de la afición a la lectura debe orientar su labor en mediar las experiencias que lleven a cabo sus estudiantes (Arizaleta, 2003). Para concretar la tarea, Solé (1995: 7) propone determinadas condiciones:

1. Promover, infaltablemente, la actividad de lectura en la escuela y otorgar tal relevancia, como a cualquier otra actividad de aprendizaje.
2. Orientar la actividad de lectura como una acción personal, autónoma y de alto valor individual.
3. Establecer una “continuidad natural” de la actividad de lectura en la escuela y favorecer el flujo de recursos para leer, así como el espacio de recomendación y comentario para incorporar el juicio, la valoración y la oportunidad de compartir con otros la experiencia de lectura personal.
4. Relativizar criterios relacionados con lo que los estudiantes deben o no leer. Es común aceptar que el criterio está determinado por la integración de variados géneros, temáticas, estilos y valores, incluso, por el reconocimiento de los buenos o malos libros; sin embargo, la condición apunta a cuán importante es “que podamos mostrarle que la oferta de ese mundo es amplísima, que sus compañeros puedan sugerirle otras lecturas y que le ayudemos a encontrar las que puedan apasionarle”, más allá de los criterios establecidos en la escuela.

Giselle Bahamondes Quezada

5. Respetar el carácter personal e independiente de la lectura. Si bien, se busca su incorporación y es deseable que todos los estudiantes disfruten de ella, se recomienda no intervenirla. Eso sí, encantar, previamente, paso a paso, mediar, pues en el fondo, educar es otorgar el medio y el espacio para decidir, para juzgar si sienten o no la necesidad de leer un libro.

Se trata sobre todo, de articular las condiciones que conducen a sentir el placer de leer; y como hemos visto, en la escuela esas condiciones no deberían dejarse al azar. Fomentar la lectura es un objetivo de toda la institución, algo que debe formar parte de su proyecto educativo, y que requiere planificación, puesta en práctica y evaluación (Solé, 1995: 7).

La lectura por placer es una afición educable, distante del hábito formativo, de la prescripción, ajena a la repetición y la costumbre. El gusto por la lectura conjuga la inclinación con el disfrute y deriva en la afición de leer. (Arizaleta, 2003). De ahí la importancia de educarla en la escuela. “Ayudar a los alumnos a leer, interesarlos por la lectura, es dotarles de un instrumento de culturización y de toma de conciencia cuya funcionalidad escapa a los límites de la institución” (Solé 1995: 4). En definitiva, se trata de una oportunidad de desarrollo personal y social, que permite a los niños y a los jóvenes amar y disfrutar la lectura para trascender lo literario, para pensar y acceder al conocimiento individual y social (Solé, 1995), y que, sin lugar a dudas, requiere de redefiniciones políticas y curriculares, definiciones formativas para la formación inicial y el desempeño docente, para la promoción de comunidades lectoras (niños, padres, profesores, etc.) y para otorgar a la sociedad y al niño o joven lector, la libertad de leer por leer y de descubrir en la tarea, el placer de hacerlo.

Giselle Bahamondes Quezada

### **3. La literatura infantil y juvenil y su papel en la escuela**

La necesidad de comprender la infancia y la juventud como etapas específicas del crecimiento y del desarrollo que posee intereses y necesidades formativas propias, generó que en el siglo XVIII se crearan libros dirigidos a estas edades. El universo de la niñez y de la juventud fue percibido de forma nítida en cuanto a qué características distintivas poseen como destinatarios. A partir de esto, los escritores lograron identificar a un nuevo público lector a quien debían enseñar y deleitar con canciones de cuna, nanas, adivinanzas, romances, etc., que primero fueron imitadas de acuerdo con la tradición y luego creadas a partir de la inspiración de obras francesas, inglesas e hispánicas (Comas, 2005).

Las obras de la literatura infantil y juvenil, desde ahora LIJ, fueron definidas por Mendoza (2010: 2) como “[...] entidades semióticas de categoría estética” cuya funcionalidad representada no es precisamente la de “servir de vía secundaria de acceso a la gran literatura”, sino que su utilidad se halla en permitir la formación del individuo como lector. Si bien, inicialmente, los libros que habían sido escritos para los niños cumplieron un propósito didáctico para la enseñanza y sirvieron para desarrollar la urgente alfabetización masiva que se produjo en el siglo XIX, en ese entonces, ayudaron a educar sobre las normas sociales, los valores patrióticos, morales, etc., y aunque el desarrollo y consumo comercial de las editoriales fue altamente provechoso, no dejaron de editarse, incorporando en cierta medida, textos educativos que fomentaran, además, el entretenimiento de los lectores (Colomer, 2015).

En este contexto y siguiendo los planteamientos referenciales de Fittipaldi (2013), la LIJ se adscribió a dos tipos de corpus. Fundamentalmente a un grupo de obras anónimas de la tradición oral que fueron traspasadas a la escritura en el siglo XIX y que a partir de entonces se destinaron a la infancia, y a otro grupo



Giselle Bahamondes Quezada

de obras que habían sido escritas expresamente para este tipo de lector, e incluso aquellas que sin haberlo definido, fueron incorporadas en el corpus de la LIJ durante el proceso de difusión que experimenta.

La inclusión de estos textos, que en el último tiempo y desde los años 80 han ingresado con verdadero empuje al ámbito educativo, no solo insta a evaluar las potencialidades de su lectura para el desarrollo de la educación literaria de los niños y los jóvenes lectores, sino además las competencias que este lector ha de poseer. Es así como la LIJ permite, a partir de los primeros años de formación escolar, incorporar referencias culturales comunes que permiten a los lectores establecer un cúmulo de lecturas compartidas, así como estructuras, valores y temas que despiertan el rol activo del lector y contribuyen a construir su competencia literaria (García, 2004). De hecho, de ahí proviene la idea de elaborar un canon escolar que integre fábulas, mitos, leyendas y clásicos a fin de propiciar el reconocimiento y la exploración de los mismos (Fittipladi, 2013: 105) a desarrollar en los lectores su memoria personal y a ubicarse en un contexto temporal y cultural, posibilitando, del mismo modo, “la construcción de un horizonte de referencias en el que el lector inscribe sus propias lecturas, estableciendo así una base que enriquecerá sus acercamientos posteriores a los textos literarios y de la cultura”.

Para la escuela, las obras de la LIJ constituyen un corpus imprescindible en la formación literaria de los estudiantes, pues el contacto con los textos, permite a los niños, comprender un lenguaje artístico y descubrir las convenciones de los discursos literarios, ampliando su conocimiento del código escrito, del uso de la lengua y posibilitando el reencuentro con sus intereses, motivaciones y sus inquietudes. La lectura, acto de creación y de liberación, es el espacio íntimo de desarrollo, pero no de lecciones éticas (Munita, 2010), sino de oportunidades de apertura a la búsqueda de nuevos sentidos y conexiones con el imaginario que posibilitan mirar el mundo y el propio que se construye.

Giselle Bahamondes Quezada

Las obras de la LIJ son un “corpus procedente para el logro de los objetivos de la educación literaria” en el contexto escolar (Munita, 2010: 28), pues el vínculo que favorecen con el lenguaje motiva en el lector una actitud receptiva y creativa, en cuanto pueda generar en él una lectura personal que se disfruta, que le permite elaborar hipótesis, compartir experiencias de lectura y concretar en el desarrollo de habilidades receptoras, su formación como lector competente; la escuela, por su parte, es el espacio, junto a otros posibles, el contexto para descubrir el significado de lo literario, de acceder a la posibilidad de sentir el placer de leer, a través de las acciones de mediación y de promoción de la lectura que debe ejecutar.

Ahora bien, si en estos días la LIJ ha superado el problema de la excesiva dependencia que existía entre esta y la educación moralista o doctrinaria de los siglos pasados, hoy no ha podido despejarse de otras dificultades que le afectan negativamente, como, por ejemplo, de la instrumentalización que padece en las aulas –todavía arraigada en Chile– al ser medio de aprovechamiento para la enseñanza de otras materias (Cerrillo, 2013) y no ser integrada en la escuela con un valor propio y con un fin en sí misma, incluso reconociendo en ella todas las potencialidades que posee.

La literatura infantil ha de ser, sobre todo, respuesta a las necesidades íntimas del niño. Y su acción se ejerce preferentemente por contacto, aprovechando su potencial lúdico, sin explicación y sin instrumentalización (Cervera, 1989: 161).

Y es que la escuela todavía requiere hacer visible la relación que se establece entre la literatura y la educación estética receptiva de los niños y de los jóvenes. Los planes y las programaciones curriculares debieran enfatizar en la idea de leer en el contexto de una experiencia estética y no necesariamente ética, y a igualar las condiciones de los textos que no son literarios con los literarios, de modo que el trabajo que se realiza en el aula, especialmente para

Giselle Bahamondes Quezada

la educación juvenil, no tienda tanto más a la formación lingüística que fomenta la competencia lectora, como a la valoración y a la apreciación de la misma, para el desarrollo de la competencia literaria.

Con tal propósito, una trayectoria progresiva en la educación que permita a la escuela incluir la presencia y la actividad en torno al libro y la lectura infantil y juvenil, es la base de la educación literaria, sin embargo, para concretarla, el centro educativo debe reconocer algunos fundamentos del aprendizaje literario que refiere Fittipaldi (2013) citada por Colomer (2015). La tabla que sigue intenta representar algunas de sus ideas esenciales:

<b>Aspectos clave del aprendizaje literario en la escuela</b>	<b>Concreciones</b>
Comprender la obra literaria como una manifestación del arte, que usa diversidad de códigos y que está al servicio del placer estético.	Análisis de los elementos constructivos de las obras, recreación de las obras, reconstrucción, creación.
Saber que la conexión íntima con los libros y con uno mismo a través de la lectura se puede promover y asegurar.	Conversaciones en torno al libro y la lectura (recomendaciones), contacto con narraciones orales, recitación y dramatización, lectura autónoma, diarios de lectura.
Comprender que todas las obras representan valores determinados, formas de pensar, ideas de ver el mundo que cambian y evolucionan con el tiempo.	Discutir el mensaje moral que se transmite, cambiar el género de un personaje o el final de un cuento para comprobar su impacto en el mensaje moral que efectúa.
Comprender que las obras son objetos materiales que se producen, difunden y consumen de diversas formas en la sociedad.	Conocimiento de la información paratextual, la asistencia al teatro, a la biblioteca, a las librerías.
Comprender que las obras poseen un mecanismo de creación y circulación que incluye la escritura, la ilustración, la traducción, la diagramación, la edición, etc.	Distinción entre escritores e ilustradores, entre adaptaciones, entre versiones diversas en formatos específicos.
Saber que las obras literarias configuran	Distinguir entre autor y narrador, jugar con la

Giselle Bahamondes Quezada

universos posibles a partir de realidades que interactúan en los planos ficcionales, pero que es preciso distinguir.	metaficción.
Saber que fueron creadas para ser interpretadas por el lector a partir de su propia construcción de sentidos.	Debatir la interpretación de una obra, una imagen o un texto que permita su comprensión en una lectura detenida.

*Tabla 4. Aspectos del aprendizaje literario que la escuela debe programar.* Fuente: Fittipaldi (2013).

Para contribuir constantemente al desarrollo y la incorporación definitiva en la formación integral de los niños y de los jóvenes en la escuela y fuera de ella, la LIJ proyecta sus características ajustándose al contexto actual, las siguientes representaciones en su expansión (Colomer, 2015):

- Presencia de nuevos temas en las obras como el amor infantil, la escatología, temas psicológicos (miedos, celos) o sociales (problemas urbanos);
- incorporación de nuevos valores en los textos literarios, vinculados a las sociedades democráticas posindustriales (derechos individuales, feminismo, ecología);
- ampliación de la producción editorial a distintos segmentos de edad: primeros lectores y lectores juveniles; y
- cambios en la configuración social de la LIJ (ficción infantil) generados, fundamentalmente, por el desarrollo de la tecnología.

Esta última característica ha favorecido el nacimiento de algunas tendencias dignas de reseñar, por ejemplo el uso de productos multimodales como soportes de la literatura que han facilitado la interactividad entre la obra y el lector; la fuerte difusión del libro álbum para todas las edades en desmedro de

Giselle Bahamondes Quezada

los relatos exclusivamente textuales y destinados a un único público que lee; la integración de nuevos temas motivados por los cambios sociales actuales como la interculturalidad, la migración, la educación emocional o la protección de la infancia; y finalmente, la aparición y difusión de nuevas creaciones como la fantasía épica, la recuperación de los clásicos y el furor del juego intertextual (Colomer, 2015). En síntesis, todos cambios en el impulso de una manifestación distinta a la de la LIJ original, pero muy vinculada con los avances de las sociedades y en particular, con las características propias de los lectores del siglo XXI. Finalmente, merece la pena reflexionar sobre el espacio de privilegio que la LIJ tiene en la escuela, dada la posibilidad de representar el encuentro entre los niños y jóvenes con la lectura, con los mediadores, con la sociedad misma, sus visiones y representaciones, y es que:

Una formación lectora centrada solo en el encuentro con textos no literarios, deviene en una formación precaria en términos de las actividades de recepción y de construcción de sentido a las que se enfrentarán los niños, quienes, al no tener contacto con la ambigüedad poética, la polifonía y la plurisignificatividad del lenguaje artístico, no sienten –o sienten en menor medida– la invitación a dialogar con lo escrito, a cuestionar, a resignificar el texto (Munita, 2010: 29).

Mientras que, por otra parte, es urgente reflexionar sobre la necesidad de resituar este espacio en un campo de análisis mayor, sólido y evolutivo, que promueva en Chile con especial fuerza, el crecimiento de la investigación académica centrada en la LIJ, la formación inicial del profesorado como mediador, el análisis del ejercicio docente en torno al sentido de la presencia de las obras en el aula y el replanteamiento social sobre la lectura literaria apreciada y visible para los niños y los jóvenes.

Giselle Bahamondes Quezada

#### **4. Motivación y Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en las prácticas lectoras**

A velocidades impensadas, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (desde ahora TIC) han ido desarrollándose y capturando a través del tiempo a millones de usuarios. La carrera por su extensión y dominio comunicativo en el plano social, deja atrás incluso los avances y el desarrollo de la educación. Sin embargo, no podemos pretender separar estos ámbitos. Es más, las TIC facilitan el crecimiento de la educación, así como también el de cualquier otro ámbito de desarrollo humano.

Como sabemos, la educación es el pilar fundamental sobre el cual se sustenta la sociedad de la información y, en una época de cambios, las transformaciones sociales y culturales, condicionan los planteamientos educativos exigiendo que esta propicie y guíe el desarrollo de una sociedad nueva (Belloch, 2012). De esta forma, las TIC, definidas como herramientas “para el almacenamiento, recuperación, proceso, y comunicación de la información” (Belloch, 2012: 2) han cambiado el soporte básico del conocimiento posibilitando transformaciones en los modos de conocer y de pensar de las personas, grupos e instituciones culturales, económicas, industriales, educativas, etc. Particularmente, la sociedad de la información requiere satisfacer estas necesidades actuales y las exigencias de un sistema educativo actual, considerando la formación de ciudadanos críticos, autónomos y responsables, que tengan una clara visión sobre las transformaciones sociales que producen.

A lo largo de los años, ha sido posible verificar el surgimiento de nuevas perspectivas sobre los procesos de aprendizaje basados en principios pedagógicos constructivistas, en cuyo centro se encuentra la tecnología como medio para un aprendizaje activo, colaborativo y autónomo. Pues, como

Giselle Bahamondes Quezada

sabemos, la enseñanza apoyada en medios digitales es capaz de generar profundas transformaciones en el enfoque, los métodos y los materiales usados en los procesos de aprendizaje (Leibrandt, 2010). Tal como lo demuestra el Índice de Generación Digital<sup>1</sup> (IGD, 2008) y el estudio de los factores que inciden en el resultado de la prueba SIMCE TIC<sup>2</sup> (2013) en Chile, el potencial informativo que aportan las TIC en la formación es, y debiera ser aún más, aprovechado por los educadores para lograr aprendizajes más significativos, pues la metodología activa que ofrecen en las distintas áreas de aprendizaje es variada, productiva y participativa, implicando a los estudiantes en los procesos que viven y que ya forman parte de su propio entorno. La medición que realiza el IGD (2008) considera tres ámbitos de análisis en la población chilena: acceso a internet y computador, conocimiento de internet y usos. Pero debido a los incalculables avances de la sociedad, ha sido necesario indagar también en la importancia que la herramienta posee y el impacto que les genera a los usuarios, la utilización de nuevos aparatos y plataformas. Solo en el año 2008, el IGD manifestó que un 96% de los niños y jóvenes acceden a internet desde algún lugar. En el año 2004, un 21% de los estudiantes tenía acceso a la red desde su casa, mientras que cuatro años más tarde, la cifra aumentó a un 51%. La misma variable se presentó al comparar el nivel de conocimientos o dominios que experimentan los jóvenes en la red. De un 32,5% en el año 2004, asciende a un 62,8% en 2008, lo que de cierta forma permite establecer una

---

<sup>1</sup> El Índice de Generación Digital (IGD) es un estudio que mide el impacto de las nuevas tecnologías digitales entre los estudiantes de 10 y 18 años que cursan la enseñanza media en Chile. Sus inicios se remontan al año 2004 y está basado en una cantidad determinada de encuestas aplicadas a los alumnos y sus padres en las principales ciudades del país.

<sup>2</sup> La evaluación nacional de habilidades TIC para el aprendizaje, SIMCE TIC, es una prueba que se caracteriza por evaluar habilidades fundamentales tecnológicas entre los estudiantes. El objetivo de la evaluación nacional es determinar el nivel de desarrollo de las Habilidades TIC para el Aprendizaje que han alcanzado los estudiantes del sistema escolar chileno.

Giselle Bahamondes Quezada

relación entre el dominio logrado y la integración definitiva de los computadores en el hogar.

El informe elaborado por el IGD también cuestiona la creencia, evidentemente carente de argumentos, que se refiere a la existencia en la sociedad, de una generación digital que no posee expectativas, valores o visiones de la realidad circundante. Sin embargo, y según consta en el estudio citado, el 66% de los niños con amplio acceso a las TIC, se autodefine como sensible, cariñoso, auténtico y con capacidad expresiva, lo que sin lugar a dudas, lo aleja de la imagen “niño conectado-niño aislado” que injustificadamente se estaba generando en el contexto social. Con respecto al valor que los jóvenes asignan a la herramienta tecnológica, el IGD informa que un 84,7% de los entrevistados asocian internet con un medio para educarse, un 83,9% para comunicarse y un 68,1% para entretenerse.<sup>3</sup> Siete años más tarde, el Centro de Microdatos de la Universidad de Chile (2011) indagó nuevamente en el ámbito, pero orientado en el comportamiento de los chilenos frente a la lectura. El informe declara en sus conclusiones que el 89% de los consultados, señala leer en algún tipo de soporte y formato, es decir, lee libros, diarios, revistas o cómics, cobrando cada vez más relevancia el medio utilizado en la relación de los lectores con la lectura. Asimismo, afirma que cada vez es mayor la cantidad de personas que se encuentran conectadas a través del uso del correo electrónico, el uso del chat y las redes sociales y que practican, permanentemente, la lectura en soporte digital a través de internet.

En el caso de España, cuyos estudios realizados entre 2010 y 2012 son más específicos en el análisis, informan de que la lectura de webs, blogs y foros es la que más ha aumentado desde un 37% a un 46,9%, siendo la franja más activa de consumo mediático quienes tienen entre 14 y 24 años. En el caso de

---

<sup>3</sup> La información de referencia consignada por el IGD, ha sido desprendida del último reporte publicado a la fecha de realización de esta investigación.



Giselle Bahamondes Quezada

los hábitos vinculados al uso de redes sociales, las indagaciones muestran una estabilización posterior al alza permanente en varios años, mientras que en la actualidad, se constata un fuerte impulso de la lectura de libros a través de las TIC y la interacción constante con otros lectores por medio de la web (Lluch, 2014). El impacto que las tecnologías han tenido en la educación ha favorecido la apertura de cambios relevantes en los aprendizajes de los estudiantes, sin embargo, su uso depende de múltiples factores: infraestructura, formación general, formación de actitudes de los estudiantes y del profesorado, apoyo y gestión de recursos, formación didáctica, análisis y proyección curricular, etc., que son necesarios considerar a la luz de los avances tecnológicos en el ámbito social y cultural de un país.

Por otra parte, la progresiva incorporación de las TIC en la escuela ha posibilitado la ampliación de los recursos con los que podemos contar para el beneficio del aprendizaje efectivo de nuestros alumnos y alumnas, sin embargo, las medidas para la correcta y efectiva implementación, no son suficientes. Aun cuando el masivo interés de los profesores por mejorar las experiencias educativas ha promovido el surgimiento de nuevas iniciativas aplicadas en el aula, los espacios escolares se deben redefinir tanto en su estructura general como en su forma de interaccionar en la sociedad, pues ya no hay un único vínculo comunicacional controlado y suscitado por el profesor, sino una interacción múltiple, inmediata, que exige variados análisis, variadas respuestas y múltiples interlocutores. Ante esto, Vásquez y Rienda (2015: 255) apuntan que “ningún docente debería plantearse si afrontar o no, desde su práctica educativa, el reto –y también las oportunidades- que las TIC ofrecen. Es nuestra obligación hacerlo, porque de ello depende la calidad de vida y el futuro de nuestros alumnos [...]”. En este sentido, los autores refrendan la idea de que el docente de lengua y literatura que enfrenta su labor en el aula debiera estar consciente del complejo sistema en el que sus alumnos están inmersos mediáticamente, y además, comprender que su tarea no consiste en la

Giselle Bahamondes Quezada

instrumentalización de los sistemas, sino en la integración y en la posibilidad de proyectar el aprendizaje en los distintos ámbitos del saber de los estudiantes. La construcción de este saber debería plantearse a partir de estrategias fluidas, dinámicas, participativas, motivadoras que trasciendan el desarrollo de competencias específicas.

El artículo de Gemma Lluch titulado *Jóvenes y adolescentes hablan de la lectura en la red* (2014), describe, a partir de un estudio de casos, cómo son y qué características poseen los espacios virtuales que, a diario, congregan a los adolescentes y a los jóvenes entre 13 y 29 años de edad para hablar y discutir temas sobre los libros, los autores y la lectura. Los espacios virtuales analizados por Lluch albergan relatos, opiniones, discusiones, en torno a lo que leen y también en torno a las experiencias de lectura dentro y fuera de la escuela. Entre las conclusiones del estudio, afirma que los lectores buscan y son capaces de crear espacios o comunidades virtuales de lectura que no dependen, necesariamente, de la obligatoriedad escolar, sino que son motivadas por la afición y la voluntad personal de permanecer en ellas; que las comunidades virtuales favorecen un espacio de comunicación que traspasa el uso de diversas plataformas, facilitando además, la adaptación de los usuarios a las distintas necesidades de expresión, lectura e interacción; que la situación de lectura ofrece una posibilidad de conversación con la sociedad. El espacio virtual tiende a ser más cercano y menos forzado que la escuela, y su propósito formativo en el contexto literario consiste en que la lectura en las comunidades virtuales se manifieste a partir de la afición y genere el intercambio de experiencias y el establecimiento de relaciones afectivas.

En definitiva, las conclusiones muestran cómo las TIC, a través de las distintas plataformas y redes, ponderan la importancia de la lectura y su construcción social para hacerla más visible, aceptada, valorada y expresada entre los adolescentes y jóvenes. Este actual contexto de las TIC permite y exige, ciertamente, reorientar la educación y fomentar el desarrollo de las

Giselle Bahamondes Quezada

competencias lingüísticas y literarias a través de las ventajas que otorga (Llorens, 2004). Esto implica que “prácticas tradicionales en la enseñanza de la lengua y la literatura podrían reinterpretarse ahora en interacción con los procesos de aprendizaje tecnológico” (Vásquez y Rienda, 2015: 258). Reinterpretación que debería fundamentarse en la incorporación de estrategias que fomenten la reflexión crítica, el adecuado conocimiento y control sobre el uso de la tecnología, el desarrollo de las competencias mediáticas y, por supuesto, en nuestro caso, la afición por leer y el desarrollo de la competencia lingüística y literaria.

En efecto, las prácticas lectoras en formatos digitales y contextos tecnológicos responden a un cambio de época y de generaciones de las que emergen nuevas formas de leer. La renovación tecnológica ha logrado prácticas de usos sociales que son altamente compatibles con los intereses y las motivaciones de un grupo de estudiantes. De hecho, Lluh (2014) reporta experiencias iberoamericanas en las que se muestra el uso de plataformas virtuales y su relación con la lectura, donde se destaca la incorporación tecnológica como una posibilidad concreta de motivarla y trascender los espacios de comunicación convencional, en este caso con el mundo real, pero a través de lo virtual: *facebook*, *twitter*, blogs, foros de discusión, páginas *web*, etc. En suma, espacios de interacción poco estudiados en el contexto académico, pero que cada día ganan más participación (Rovira, 2011) y el espacio para el análisis de las prácticas docentes y sus oportunidades de innovación.



## **CAPÍTULO III**

### ***EL LAZARILLO DE TORMES***

#### **1. Contexto de la obra *El lazarillo de Tormes***

Hace más de un siglo, Emilia Pardo Bazán (1891) definió la literatura española como esencialmente *realista*. En efecto, si decidimos considerar la ruta crítica e histórico-literaria de España, a partir de los criterios presentados por esta autora en *La cuestión palpitante* (su más célebre ensayo), podríamos establecer, certeramente a través de la lectura, qué personajes españoles han trascendido la barrera del tiempo, transformándose incluso en arquetipos de la

Giselle Bahamondes Quezada

literatura universal. Al final del ejercicio, seguramente, coincidiríamos con ella: la literatura española es esencialmente realista.

En consecuencia con lo anterior, podríamos afirmar que el legado literario español, tanto para el lector común como para el especialista, pareciera sintetizarse en las imágenes recurrentes de un hidalgo loco, de una alcahueta, de un lujurioso seductor y de un pobre, pero ingenioso personaje: el pícaro. Todas personalidades imperecederas de la ficción literaria arrojadas a un contexto hostil y arrastradas, por el peso de su propia y fallida existencia, hacia una vida en los márgenes de lo legal, muchas más allá de la oficialidad o en contraste con esta, o bien como reveladores, sin escrúpulos, de un mundo marcado por las “apariencias del honor” y de otros vicios: he aquí, tal vez, el inicio de la cuestión social dentro de las narrativas de la literatura de España.

*La Vida de Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidades* (1554) se enmarca, indiscutiblemente, dentro de aquella tradición *realista* a la que apunta Emilia Pardo Bazán ante la necesidad de definir la literatura española frente a las oleadas naturalistas de finales del siglo XIX. Es así como la obra anónima se constituye como pilar de una productiva narrativa picaresca que se desarrolla durante al menos dos siglos como género y sobre la base de su particular forma “realista”. Fue nutrido, desde su gestación hasta el agotamiento de su estructura, por los conceptos de verosimilitud, crítica, denuncia, pobreza, ironía y moral. Conceptos que también podríamos reconocer en los cimientos de la creación hispanoamericana, igualmente de vocación realista, y, además, destacarlos como parajes de especial interés para varios investigadores, entre los que contamos, por ejemplo, a Mijael Bakhtín, Marcel Bataillon, Fernando Lázaro Carreter, etc. Lo anterior resulta ser argumento suficiente para justificar, una vez más, el retorno como (re)lectores a la destacada narrativa de los Siglos de oro y, con esto, al canon español.

Giselle Bahamondes Quezada

Podríamos afirmar que en 1554, fecha que convencionalmente se acepta como origen de esta obra, *La vida de Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidades* se convirtió en un nuevo paradigma literario. Mateo Alemán, Francisco de Quevedo, Juan de Luna, Jerónimo de Alcalá, entre otros escritores, reconocieron la herencia del autor anónimo; trasladaron la singular estructura de aquel pícaro a sus propias novelas y dieron vida, mediante ese ejercicio artístico e indiscutiblemente ideológico, al nuevo género en cuestión. En cierto modo, el anónimo padre de Lázaro de Tormes creó una nueva forma de novelar y de paso estableció las bases de la muy posterior novela realista. En otras palabras, la vida de Lázaro se convirtió en un innovador paradigma literario, dentro de un contexto en que la novela de caballería, pastoril, sentimental, predominaba. De hecho, algunos críticos señalan que *El Lazarillo de Tormes* corresponde a la primera novela moderna.

Comprender la novela picaresca como un paradigma implica, por definición, considerarla como una estructura asimilable, tanto formal como temáticamente. Es decir, como una composición desde la cual un escritor común podría reconocer cierto potencial, seleccionar algunas características pertinentes y aplicarlas a una narración, en consecuencia con sus objetivos personales o colectivos. Por ello resulta relevante, para comprender qué fue la novela picaresca, no concebirla como un conjunto inerte de obras relacionadas por tales o cuales rasgos comunes, sino como un proceso dinámico, con su dialéctica propia, en el cada obra supuso una toma de posición distinta ante una misma poética (cf. Lázaro Carreter, 1998). Por supuesto, lo anterior solo se justifica si esta estructura otorgara las suficientes posibilidades creativas y discursivas para perdurar como alternativa literaria dentro de la historia, es decir, trascender a su propio campo literario. En el caso de la picaresca, la exigencia sería extenderse más allá de la literatura de los Siglos de Oro.

Giselle Bahamondes Quezada

Es válido señalar que la novela picaresca iniciada por Lázaro nos enseñó cómo despertar mediante el arte literario a una sociedad marcada por las apariencias; entregándonos de paso, una nueva perspectiva estética para la crítica social que bien podemos reconocer en otras manifestaciones artísticas, tales como el cine, las historietas, etc. Podríamos asegurar que el género picaresco se instauró —desde un principio— como parodia y polémica de esa literatura idealizante (pastoril, bizantina...), sentimental y de caballería, que relegaba, generalmente, las problemáticas de la cuestión social a un segundo plano; lo mismo aplica para lo que será la novela de evasión o de temática burgués conservadora. En este punto, será interesante recordar que Ginés de Pasamonte, el pícaro galeote de *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*, fue uno de los primeros que comprendió este género, hasta el punto de estar escribiendo su propio libro a modo de reclamo contra la vida: “Mal año para Lazarillo de Tormes y para todos cuantos de aquel género se han escrito o escribieren” (Cervantes, 1605 [2015]: 206).

Ciertamente, este género literario se constituyó desde su origen hasta su decadencia como una retórica comprometida que, en ocasiones, bien podría confundirse con un sermón narrativo. Lo anterior permite afirmar que la obra se construyó sobre la base de una configuración erasmista, católica o protestante, al reconocerse entre sus líneas una marcada estabilidad culta, moralista, desde la que se nos presentó la visión y la voz marginal de este ingenioso, pero mísero personaje y, al mismo tiempo, se nos reveló un mundo de apariencias y de constantes hostilidades; mezcla, por supuesto, de realismo y de ficción literaria. De modo tal que esta, al igual que *Don Quijote*, se transformó en una narrativa que rememoraba, constantemente, el carácter de lucha inherente a las existencias de los menos favorecidos dentro de la sociedad.

Entonces, el género picaresco nació en ese lejano siglo XVI. Con la aparición de *La Vida de Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidades* se engendró una nueva actitud frente al arte. Estacionada la obra anónima



Giselle Bahamondes Quezada

dentro de un torrente común en otros países (el motivo artístico basado en el desheredado, el vagabundo, el hampón), solo en España alcanzó un desarrollo literario universal, lejos de la anécdota, incluyendo la profundidad de la realidad vital y convirtiéndose en una reflexión humana de la más depurada calidad. Tradición, de la cual, Miguel de Cervantes formó parte con los célebres *Coloquio de los perros* y *Rinconete y Cortadillo*. El “padrastró” del Quijote, evidentemente, advirtió el valor estético-social, ideológico, moralizante, de esta nueva forma de escribir literatura.

Durante la primera mitad del siglo XVI, es posible reconocer que la corriente de crítica social se acentuó entre los escritores e intelectuales de la época. Cuestión que se explica dentro de un contexto *ad portas* de lo que será la Reforma protestante y la posterior Contrarreforma católica y, por lo tanto, consecuencia de una organización político-económica de Europa que comenzará, paulatinamente, a dejar atrás el sentido feudal del medievo adoptando el emergente capitalismo. Lo anterior también se puede explicar a partir de hitos históricos, tales como el reciente descubrimiento de América, el renacimiento italiano, la invención de la imprenta, el surgimiento de la burguesía, etc. Aunque, posiblemente, la persistencia de ciertas características medievales en la cultura española, que retrasarán y polemizarán respecto a los cambios que el resto de Europa vivirá durante los siguientes siglos, podría ser considerado uno de los factores más importantes para la emergencia de este tipo de literatura.

En pleno auge del Imperio español, *La Vida de Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidades* denuncia males de carácter moral que sobreviven al éxito de la Corona en cuestiones de expansión. El ingenio narrativo se evidencia en el cómo es presentada esta realidad que, ciertamente, posee elementos de crítica erasmista siendo una historia que se desarrolla a través del discurso de un pregonero de la ciudad de Toledo, quien cuenta en primera persona, cuándo, cómo y de quiénes nació; narra su infancia, de qué formas

Giselle Bahamondes Quezada

trabajó y a quienes sirvió hasta asentarse con el último de sus amos consiguiendo, al final, la vida que actualmente posee junto a una criada del Arcipreste de San Salvador. En suma, mediante una estructura epistolar, de base culta, sumamente utilizada en la época, pero que resultaría contradictoria conocida la condición del protagonista de la obra.

El porqué de su relato también ha sido materia de discusión. Este surge de la solicitud que recibe de referirse a cierto episodio cuestionable de su vida, por lo menos desde el espacio del “honor”, que, irónicamente, no es presentado sino hasta el final de la obra. En efecto, Lázaro es un personaje con una habilidad comunicativa tal, que no se conforma con contarnos solo el suceso importante o solicitado (por «Vuestra Merced»), sino que debe justificar su vida desde el nacimiento, incluso antes de la concepción, para así no ser cuestionado por el caso en cuestión.

Al final, el lector asume y comprende que el personaje no necesita el honor, pese a ser un evidente maltratado. Todo se resume en la relación prohibida entre el arcipreste y la criada, quien también es su esposa, cuestión que la ha permitido llevar una “vida tranquila” que no está dispuesto a perder por cuestiones tan insignificantes, desde el punto de vista de un sobreviviente que nada tenía. Además, al ser «Vuestra Merced» el único destinatario, en cuanto termina su justificación, el relato pierde la excusa para seguir contando su vida.

En términos prácticos, esta narración biográfica en primera persona, permite al autor anónimo ofrecernos un breve recorrido, no carente de arte, por ciertas conductas que, obviamente, resultan cuestionables desde el ámbito moral. Al mismo tiempo, establece una de las características centrales del género: el servicio a muchos amos. Navarro (2004: 54) lo resume del siguiente modo:

Giselle Bahamondes Quezada

Lázaro el pobre sirve a un ciego, a un clérigo, a un escudero, aun fraile de la Merced, a un buldero, a un maestro de pintar panderos, a un capellán y a un alguacil. Pregona los vinos del arcipreste de San Salvador y se casa con su criada. Lázaro de Tormes dice a “Vuestra Merced” que es hijo de Tomé González y de Antonia Pérez y le cuenta una anécdota de su hermanito negro, hijo de Zaide; pero nunca “ nombra” a ninguno de sus amos ni a personaje alguno de todo el relato, salvo al negro, morisco que tiene nombre por serlo.

Los amos de Lázaro no tienen un nombre. Son personajes y poseen un oficio, por lo que se puede recalcar que la crítica presente en la obra se centra en entidades abstractas y, simultáneamente, colectivas. Navarro (2010: 105) sostiene que no son personajes individuales, sino que representan a muchos que actúan como ellos. En tal sentido, el relato posibilita establecer una posición crítica respecto a las conductas morales dentro de una sociedad que vive sobre la base de las apariencias y que, aparentemente, no ha sido capaz de reconocer las ataduras de la grandiosidad que ha alcanzado España tras la reconquista de la Península y el descubrimiento y conquista de América.

Este servicio a muchos amos, asimismo, nos muestra a un Lázaro que destaca como estudiante de la vida. A partir de sus labores vive y aprende de cada uno de sus amos, aquello que es realmente importante para sobrevivir en su particular condición: no es noble, no es cortesano, no es religioso, solo es alguien que aspira a una vida tranquila desde su ingenio y desde las posibilidades que el mundo hostil le otorga. Ya el ciego, su primer amo, le dará la lección más importante de todas y sobre la cual se depositarán las decisiones del personaje: “Necio, aprende, que el mozo del ciego un punto ha de saber más que el diablo”.

Si bien las apariencias son importantes en la obra, así como la pobreza del protagonista, será el hambre el eje del relato. La escena más conmovedora del texto, el llanto junto a su madre, nos anticipa el particular sufrimiento de nuestro protagonista. En la obra, el hambre es su mayor padecimiento y,

Giselle Bahamondes Quezada

probablemente, la explicación a gran parte de su conducta. La búsqueda de comida se presenta en los tres primeros tratados o capítulos del libro como una obsesión; de hecho, la negativa de sus amos a alimentarlo adecuadamente obliga el nacimiento del ingenio picaresco. Sin duda, esto posibilita imágenes cómicas, pero que, al darles un segundo vistazo, resultan representativas emblemáticas de un drama bastante profundo y existencial: la necesidad por solucionar esto central en su supervivencia. Este, precisamente, es uno de sus puntos más humanistas y, posiblemente, lo que nos lleva, como lectores a empatizar con el personaje.

El libro aprovecha para acusar, como gran parte de la literatura de esta época y de posteriores, a una nobleza heredera de la Edad Media y de la que el mismo Cervantes hará mofa en la segunda parte de su *Don Quijote*. En efecto, en una sociedad que desde la corte se asume rica, el bajo pueblo vivirá durante varios momentos de su vida con lo que puede. Madariaga de la Campa (2009: 16) señala:

Los períodos de falta de alimentos fueron frecuentes y agudos en España, sobre todo en los bienios de 1502-1503 y de 1506 a 1507, en gran parte debido a la sequía y malas cosechas, lo que favoreció la mendicidad, si bien mejoró la producción al año siguiente. A ello se unía la aparición periódica de epidemias en las personas y el ganado. En tal sentido, se recuerda la hambruna que coincidió con la peste de 1507, que fue "general e universal a toda España" y las mortandades de 1521 y de 1539-40.

Lo dicho hasta ahora, nos permite plantear que los lectores de *La Vida de Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidades* reconocieron en su momento ciertos referentes históricos, problemáticas contemporáneas, conductas habituales y un prolongado etcétera, que contribuyen al carácter de verosimilitud del relato y a su permanencia. Al fin y al cabo, la narrativa nos retrata la vida de un mozo con muchos amos incluido de forma realista en la

Giselle Bahamondes Quezada

historia de España y que solo busca vivir, pese a todas las dificultades que la existencia coloca por delante.

## 2. Problemas de la autoría de la novela

Varios estudios se han realizado respecto a las ediciones y problemáticas ligadas con la autoría de *La Vida de Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidades*. Algunos de estos, por ejemplo, sitúan la aparición de la obra antes de 1530 (Navarro, 2002). Otros investigadores fijan su fecha posterior a los años cuarenta (Rico, 2011). Esto, a partir de datos históricos que se extraen de la misma obra o del cruce filológico con otras. La reciente edición creada por Francisco Rico para la Real Academia Española (2011) ha establecido que la edición original se ubicaría en un momento posterior a 1540 y anterior a 1554. La presencia de la Inquisición como censora oficial dificulta notablemente el hallazgo de esa primera edición. A propósito de esto, Madariaga de la Campa (2009: 16) afirma:

Como apunta Alberto Blecua, sólo hubo nueve impresiones en cerca de cincuenta años. Y no conocemos las tiradas ni la aparición de otras anteriores perdidas, sin desechar la posible existencia de copias manuscritas, como opina José Caso, que de ser cierto pudiera explicar que una de ellas fuera la que se dio como el original encontrado en la celda de Fr. Juan de Ortega. El 28 de diciembre de 1995 apareció casualmente oculta en Barcarrota (Badajoz), tras el tabique de un desván, una nueva edición impresa en Medina de Rioseco de la misma fecha de las tres primeras conocidas. El libro debió de resultar acusatorio desde el punto de vista religioso y social, a partir de la política seguida por Felipe 11 tras su elevación al trono. En esos momentos se examinaba con rigor por la Inquisición la aparición de obras contra la doctrina y las instituciones religiosas y provocó la disminución de la propaganda erasmista cuyas resonancias

Giselle Bahamondes Quezada

ideológicas es fácil que conociera el anónimo autor de la novela. En la edición de Alcalá la interpelación existente en el libro respecto a las bulas y su aprovechamiento contenía una dura crítica. La vigilancia de los brotes protestantes y erasmistas, así como de los de criptojudíos, fue intensa al constituir en el primer caso, a raíz del decreto de la Inquisición de Toledo en 1525 contra los luteranos, la nueva herejía del siglo, que tuvo cierta propagación en Valladolid y Sevilla. Fernández de Oviedo.

Afortunadamente, pese a la presencia de la Inquisición española, la obra logrará trascender a su época, esto, aun si consideramos los cortes que, probablemente, el texto sufrió a manos de la censura. Hecho que explicaría, por cierto, la brevedad de algunos capítulos frente a otros. Ahora bien, sobre esas ediciones que siguen a la de 1554, Guillén (1967: 2) nos indica que:

Cuatro ediciones se estampan en el breve espacio de dos años: las de Amberes (por Martin Nudo), Burgos (Juan de Junta) y Alcalá de Henares (Salcedo) en 1554; y la segunda de Amberes (Guillermo Simón) en 1595..., se imprime poco durante la segunda mitad del siglo: cinco veces nada más, y sólo dos en España (Madrid, 1573; Taragona, 1586; Milán, 1587; Amberes, 1595; Bérgamo, 1597)... El «buen año» habla sido 1599, que abre una tercera época en la historia editorial de nuestro libro. La primera había sido breve: las cuatro ediciones aparecidas en 1554-55. Durante una segunda etapa, 1573-95, el Lazarillo se había reeditado cinco veces. Ahora se estampan nueve ediciones en cuatro años, de 1599 a 1603.

Más allá de las cuestiones referentes a la publicación misma de la obra, *La vida de Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidades* nos insinúa un autor con pleno dominio y conocimiento acerca del arte que está transmitiendo en su obra. Igualmente, resulta interesante el análisis de esta desde una perspectiva crítica acerca del discurso que se expone en la obra, sobre todo desde la perspectiva moral. Por todo esto, es comprensible que la cuestión

Giselle Bahamondes Quezada

acerca de quién ocupa el espacio de ese anónimo escritor haya sido tema de discusión, incluso de modo contemporáneo a la obra.

En efecto, Diego Hurtado de Mendoza, el más citado como autor del texto, ya sonaba como el misterioso anónimo en boca dos bibliógrafos belgas con fecha muy cercana a la edición de 1554. La primera alusión data de 1607 y fue realizada por Valerio Andrés Taxandro y la segunda, de 1608, firmada por Andrés Schott. No hemos de dejar fuera a Tamayo de Vargas (2007: 292) quien en su *Junta de libros* dice: “Lazarillo de Tormes, libro de los más ingeniosos de España, y no sé si en las naciones extranjeras hay otro de igual festividad en su asunto [...] Comúnmente se atribuye este graciosísimo parto al ingenio de D. Diego de Mendoza”. La popularidad que alcanza esta hipótesis es tal que durante el siglo XIX se imprimieron varios libros que descartaban al autor anónimo en beneficio de este importante personaje.

Hurtado de Mendoza representa al aristócrata militar y humanista del siglo XVI. Sin duda, cumple de manera idónea con aquel principio de hombre de armas y letras que el mismo Cervantes citara en *Don Quijote*. Políglota, dominaba el latín, el griego, el hebreo y el árabe, y varias lenguas europeas, además de ser un lector documentado y poseedor de una cuantiosa biblioteca. Introdujo la lírica italiana, pero a diferencia de Garcilaso de la Vega, optó más bien por la sátira, de la cual tenemos varios ejemplos. Si bien podríamos extendernos en su currículum, parece entendible el porqué la tradición consideró durante tanto tiempo a Mendoza como el autor de *Lázaro*.

Sin embargo, en la década del setenta, la discusión sobre la autoría de la obra se acentuó desde el punto de vista principalmente filológico, más allá de que esta ya había sido discutida durante el siglo XIX de manera menos prolífica y que, en general, la obra sigue hasta nuestros días siendo firmada como anónima. De hecho, la discusión acerca de la autoría surgida en los sesenta, dio paso a propuestas ligadas más con visión crítica del texto literario que apartaron un tiempo la vista de esta problemática, hasta finales de la década

Giselle Bahamondes Quezada

del 90 donde será retomada, incluso con propuestas que firmarán ediciones con distintos autores; tal como sucediera con Diego Hurtado de Mendoza en el siglo XIX. Aun así, Francisco Rico (2008) en *Problemas del Lazarillo* (1988), nos invita a concluir que la obra ya tiene un autor: Lázaro de Tormes. Conviene, aquí, hacer un breve repaso acerca de este tema de la autoría centrándonos en los últimos tres casos.

Entre las hipótesis más destacadas del último tiempo acerca de la autoría de *La vida de Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidades*, reconocemos las planteadas por Rosa Navarro Durán y Milagro Rodríguez, quienes postulan a Alfonso de Valdés como autor de la obra; la de Mercedes Agulló y Cobo, quien vuelve a indicar a Diego Hurtado de Mendoza como autor incuestionable del texto, a partir de nuevas evidencias; y la propuesta de Francisco Calero, quien atribuye *Lázaro de Tormes* a Luis Vives.

Rosa Navarro y Milagros Rodríguez han planteado diversas ideas en torno a la novela *El lazarillo de Tormes* que, según ellas, reafirmarían la autoría de Valdés. Los análisis que las publicaciones de ambas han abordado refieren a los contextos de producción de la novela, impresiones, estructura, análisis del prólogo e hipótesis de autoría, que, por cierto, contribuyen a la interpretación del texto en cuestión. Es importante, entonces, mencionar que en 2003, publicaron el *Lazarillo*, reemplazado el anónimo por dicho autor.

Alfonso de Valdés, autor de la obra, según ambas investigadoras, fue secretario de actas latinas del Emperador, y habría dado vida al relato entre finales de 1529 y septiembre de 1532. Los argumentos que le atribuyen la creación estarían definidos, en primer lugar, por el repertorio literario que inspiró su escritura, pues sus *Diálogos* y el *Lazarillo* se nutren de la literatura leída por el autor. Según las autoras se reconocerían pinceladas de otras obras (*El Decamerón*, *Il Novellino*) y, a partir de ello, la creación de un autorretrato literario. En segundo lugar, tenemos los comentarios de *Mempsigamos* realizados por Marcel Bataillon, quien, debemos aclarar, no reconoce



Giselle Bahamondes Quezada

explícitamente a Valdés como autor del *Lazarillo*, pero sí da pistas respecto a sus características como escritor. En este sentido, también contarían los de Alfred Morel-Fatio, maestro de Bataillon y de Manuel Asensio (Cfr. Alatorre, 2004: 146).

En una línea de análisis teórico paralela a la de Navarro, se encuentra la hipótesis referida a la atribución de autoría que la crítica literaria ha establecido para la novela *El lazarillo de Tormes* y que apunta a Diego Hurtado de Mendoza. Según Keller (1973) Agulló simplemente retoma la hipótesis más documentada y sólida respecto a la autoría de la obra que, sin embargo, Menéndez Pidal y Morel-Fatio cuestionaron a principios del siglo XX.

Agulló (2010), en su obra *A vueltas con el autor del Lazarillo*, presenta una investigación que inicia con el descubrimiento de unos papeles de Diego Hurtado de Mendoza, en los que se lee la frase “un legajo de correcciones hechas para la impresión de *Lazarillo* y *Propaladia*”. Se destacan, en esta última investigación, los efectos propios de la historia cultural más allá del análisis filológico que se manifestaba en la teoría de Durán.

La teoría sobre el autor que defiende Agulló se respalda con un conjunto de documentos que comprende, por ejemplo, el testamento de Diego Hurtado de Mendoza, el inventario de sus bienes, parte de su correspondencia, el testamento de Juan López de Velasco (Secretario real y administrador de su herencia), etc., que sometidos a análisis permiten revelar las importantes conexiones que los documentos poseen (Coll-Tellechea, 2010) sin ser concluyentes. La autora sabe esto y, por ende, en su libro acaba formulando una serie de preguntas sobre el reestablecer a este escritor como autor de *La vida de Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidades*.

Por su parte, Calero (2006: 1) asume una posición crítica con respecto a lo expuesto por Navarro y Rodríguez sobre la autoría de la obra:

Giselle Bahamondes Quezada

Para que las lecturas descubiertas en el *Lazarillo* pudieran convertirse en argumentos a favor de Valdés, tendría que presentar Navarro pasajes de la obra de Valdés en los que se reflejase dicha lectura o que, al menos, testimoniasen que había leído la obra en cuestión. Nada de eso ofrece Navarro y, por tanto, no aporta ningún argumento nuevo a la autoría de Valdés.

Acto seguido, Calero (2006) explicita una serie de características que según él son más atribuibles a Vives que a Valdés. Aunque, hemos de mencionar, que estas conclusiones también están ligadas con perspectivas filológicas y biográficas, similares a los que utilizan los autores de la otra hipótesis. Por ejemplo, Calero se refiere al prestigio del hipotético autor en Europa, obtenido a partir de su escritura en lengua culta, todos los textos que se le conocen fueron escritos en latín, por lo que habría decidido firmar como anónimo, con el objetivo de no ser relacionado con una obra escrita en español. Se menciona, además, el miedo a ser perseguido por la Inquisición, pues la obra fue incluida en el *Catalogus librorum qui prohibentur*. Esto último sería relevante por un dato biográfico que nos dice que sus padres ya habían sufrido el rigor de esta institución y, por razones obvias, no estaba dispuesto a arriesgarse. Otros elementos que plantea tienen que ver con las lecturas que, probablemente, realizó el autor y de las cuales hay evidencia textual, así como de su condición de erasmista. Calero está tan convencido de su hipótesis que en 2003 publicó una edición del *Lazarillo* firmada por Luis Vives.

No es materia de este trabajo profundizar respecto a la autoría de *La vida de Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidades*. No obstante, el conocimiento de estos datos es importante para el acercamiento a la obra y para la comprensión de su valor canónico literario, tanto en la literatura universal como en la literatura española. Finalmente es importante mencionar que Diego Hurtado de Mendoza, Alfonso de Valdés y Luis Vives, aunque han sido los principales autores estudiados durante los últimos años, forman parte

Giselle Bahamondes Quezada

de un grupo mayor que ha ocupado el rol de posibles firmantes de *Lázaro de Tormes*; entre ellos cabe nombrar a Fray Juan de Ortega, Sebastián de Horozco, Lope de Rueda, Pedro de Rhúa, Hernán Núñez de Toledo, Juan de Valdés y Francisco Cervantes de Salazar.

### 3. Canon clásico, canon español y canon escolar

Lo que convirtió el *Lazarillo* en una obra única fue la riqueza ideológica que lo sostenía, la lección de naturalidad en el lenguaje y su asombrosa eficacia narrativa. Desde la piedad y la inteligencia de su autor, nace un personaje, el niño, el adolescente Lázaro, entrañable, que hace vivir al lector moderno escenas – que son, en su origen literario, burlas cómicas- con el dolor de su sufrimiento. Y además una finísima ironía lo traspasa todo. Pero esa lectura dramática es sólo moderna; entre sus contemporáneos, no podía existir más que la lectura cómica del personaje, que dice un largo monólogo como si fuera personaje de comedia, como Pármeno, como Sempronio, como lo que fue: un mozo de muchos amos (Navarro, 2010: 106).

Tema controversial es el del *canon literario*, pues son muchas las preguntas que emergen en torno a él: “¿quiénes deciden el *canon*?, ¿cómo se eligen las obras que le componen?, ¿cuál es su vigencia y caducidad?” Bloom (1995: 103) en el *canon occidental* establece que lo canónico responde a un criterio restrictivo, que debe ofrecer un repertorio abarcable y limitado, en beneficio del lector, pues es imposible leerlo todo. Lo dicho nos lleva a pensar entonces en un *corpus* que selecciona a aquellos autores destacables y elimina a los innecesarios respecto al devenir de la humanidad. Decisión selectiva, por cierto, que nos regresa, al fin y al cabo, a las preguntas con las que iniciáramos este párrafo.

Según Sullà (1998: 12) el *canon literario* es “una lista o elenco de obras consideradas valiosas y dignas por ello de ser estudiadas y comentada”. Por

Giselle Bahamondes Quezada

supuesto, esta afirmación no soluciona los elementos subjetivos que, ciertamente, estarán involucrados en la selección de lo que es canónico en el ámbito de las letras. Casi en el mismo sentido, Bloom (1995: 35) sentencia que “toda poderosa originalidad literaria se convierte en canónica”. Lo cual parece exponernos nuevamente a lo difícil que resulta establecer los parámetros por los cuales se ha de regir el *canon literario*, sobre todo si buscamos evitar lo simplemente prescriptivo.

Algo similar sucede con la idea de “clásico”, pues podemos preguntarnos, insoslayablemente, qué es un clásico, sobre todo si la materia en cuestión es, por ejemplo, el *Lazarillo de Tormes*, obra que forma parte del *canon literario universal* y, simultáneamente, tanto del *canon clásico* como del *canon español*. Ahora bien, la pregunta sería desde dónde abordarlo, pues si podemos concluir algo sobre el *canon* es que, evidentemente, se trata de una selección modélica sobre la base de ciertos parámetros difíciles de establecer, pero que resultan más o menos comprensibles.

Ítalo Calvino (1993: 122), en un texto breve llamado *¿Por qué leer a los clásicos?*, parece darnos una mano en esta compleja problemática. El autor intenta solucionar el porqué son importantes los clásicos a través de catorce puntos que, según él, representarían lo que es un “clásico literario”. El listado es el siguiente:

- I. Los clásicos son esos libros de los cuales se suele oír decir: “Estoy relejendo...” y nunca “Estoy leyendo...”.
- II. Se llama clásicos a los libros que constituyen una riqueza para quien los ha leído y amado, pero que constituyen una riqueza no menor para quien se reserva la suerte de leerlos por primera vez en las mejores condiciones para saborearlos.
- III. Los clásicos son libros que ejercen una influencia particular ya sea cuando se imponen por inolvidables, ya sea cuando se esconden en los pliegues de la memoria mimetizándose con el inconsciente colectivo o individual.

Giselle Bahamondes Quezada

IV. Toda relectura de un clásico es una lectura de descubrimiento como la primera. V. Toda lectura de un clásico es en realidad una relectura.

VI. Un clásico es un libro que nunca termina de decir lo que tiene que decir.

VII. Los clásicos son esos libros que nos llegan trayendo impresa la huella de las lecturas que han precedido a la nuestra, y tras de sí la huella que han dejado en la cultura o en las culturas que han atravesado (o más sencillamente, en el lenguaje o en las costumbres).

VIII. Un clásico es una obra que suscita un incesante polvillo de discursos críticos, pero que la obra se sacude continuamente de encima.

IX. Los clásicos son libros que cuanto más cree uno conocerlos de oídas, tanto más nuevos, inesperados, inéditos resultan al leerlos de verdad.

X. Llámase clásico a un libro que se configura como equivalente del universo, a semejanza de los antiguos talismanes.

XI. Tu clásico es aquel que no puede serte indiferente y que te sirve para definirte a ti mismo en relación y quizás en contraste con él.

XII. Un clásico es un libro que está antes que otros clásicos; pero quien haya leído primero los otros y después lee aquél, reconoce en seguida su lugar en la genealogía

XIII. Es clásico lo que tiende a relegar la actualidad a categoría de ruido de fondo, pero al mismo tiempo no puede prescindir de ese ruido de fondo.

XIV. Es clásico lo que persiste como ruido de fondo incluso allí donde la actualidad más incompatible se impone.

Evidentemente, se reconoce un sentido literario y subjetivo que recoge, además, la noción de *canon literario* que discutiéramos en el inicio de este apartado. Al final, la temática pareciera llevarnos hacia la noción de “modelo” y nuestras hipótesis a tratar de comprender por qué lo son y qué deberíamos considerar en el momento de definirlo, ya que, de lo expuesto, se concluye que no habría solo uno y que su construcción, además, sería sumamente compleja.

Giselle Bahamondes Quezada

En tal sentido, deberíamos preguntarnos por qué *La vida de Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidades* forma parte del *canon universal*, del *canon clásico* y, además, del *canon español*. Indudablemente, como tal, es considerada un modelo, un molde, un ideal en cuanto a obras literarias se trata. No obstante, es también una representación de lo propiamente español definido en oposición, por ejemplo, al *canon francés*. Y aun así, es una parte del *canon universal*, pues presenta semejanzas en diálogo constante con literaturas de otros medios, pues el signo posee ambas condiciones. Pensamos, por ejemplo, en *Oliver Twist* de Charles Dickens, en *Hijo de ladrón* de Manuel Rojas, textos que si bien identifican a sus propias culturas, mantienen rasgos semejantes con la novela picaresca y son parte del *canon universal* y local, al mismo tiempo. En tal sentido, podríamos decir que *Lázaro* ha tenido y seguirá siendo trascendente no solo como manifestación artística y literaria, sino como además, la huella verosímil de una sociedad y una cultura determinada:

Lo que convirtió el *Lazarillo* en una obra única fue la riqueza ideológica que lo sostenía, la lección de naturalidad en el lenguaje y su asombrosa eficacia narrativa. Desde la piedad y la inteligencia de su autor, nace un personaje, el niño, el adolescente *Lázaro*, entrañable, que hace vivir al lector moderno escenas – que son, en su origen literario, burlas cómicas- con el dolor de su sufrimiento. Y además una finísima ironía lo traspasa todo. Pero esa lectura dramática es sólo moderna; entre sus contemporáneos, no podía existir más que la lectura cómica del personaje, que dice un largo monólogo como si fuera personaje de comedia, como *Pármeno*, como *Sempronio*, como lo que fue: un mozo de muchos amos (Navarro, 2010: 106).

Esta novela clásica de la literatura española posee un valor irremplazable que constituye una base de formación estética, valórica e ideológica para muchas generaciones. Una de las formas de retomar y mantener el sentido del patrimonio cultural, en este caso, arraigado en las temáticas de la novela, la

Giselle Bahamondes Quezada

lengua y en sus contextos, consiste en fomentar su lectura para sumergirse por completo en la riqueza significativa de su mundo, mientras nos lo permita la lectura competente que como invitados a la aventura literaria, podamos desarrollar.

Sobre la base de lo expuesto, resulta ineludible comprender que al referirnos al *canon escolar*, estamos, al mismo tiempo, apuntando a una multiplicidad de cánones formados dentro del sistema cultural local en comunicación dinámica con el resto de sistemas que constituyen aquello que llamamos humanidad. En tal sentido, eso que llamamos cultura y los valores que se arraigan en esta como parte de la identidad de una nación deberían ser considerados como parámetros a la hora de establecer qué se lee en los colegios. Ciertamente, lo planteado por Ítalo Calvino puede ayudarnos a instituir una pauta posible para incorporar y justificar las lecturas de los clásicos dentro de las aulas. Asimismo, la comprensión misma del concepto de *canon* y la discusión sobre este, además de su pertinencia metodológica, pese a estar lejos de ser resuelta, es relevante al confrontar cualquier texto de la trascendencia de esta obra.

En conclusión, lo hasta aquí señalado permite establecer que un *canon* no implica un procedimiento estático ni único, sino más bien, sobre todo en consideración con los sistemas semióticos que construyen nuestra cultura e identidad, una superposición cambiante de sistemas que se complementan, sustituyen y transforman. Lo cual propicia la oportunidad de reflexionar acerca de aquellos textos que nos definen como sistema y aquellos que no, pero que son parte del *canon universal*.

Giselle Bahamondes Quezada

#### **4. *El Lazarillo de Tormes* y el lector actual**

En la determinación de considerar *La vida de Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidades* como un clásico de la literatura española, a la par de obras como *Don Quijote de la Mancha*, interviene una pluralidad de factores, sociales, culturales, lingüísticos, que van desde la aceptación de la obra en un corpus clásico, imprescindible en la formación literaria y la valoración de la crítica especializada, hasta los rebotes más extremos de lectores actuales, contemporáneos, que ven en la novela un desafío superior, inalcanzable y, a la vez impreciso en la época que viven; cuestión extensible a otros clásicos literarios de difícil comprensión que luchan contra los tiempos por el valor innegable que poseen y que los sitúa dentro de los programas escolares, pero sin atender, necesariamente, a la pertinencia en su tratamiento como tal.

Si bien el *Estudio sobre el comportamiento lector a nivel nacional* (2014), ha comprobado que los chilenos menores de 15 años poseen entre sus preferencias de tiempo libre: ver televisión (40,7%), practicar algún deporte (19,8%), jugar con el computador o consolas (12%), escuchar radio y música y navegar en internet (7%) y leer libros (4,8%), con el porcentaje más bajo de las preferencias, el lector adolescente es capaz de reconocer en la lectura una posibilidad de aprendizaje, conocimiento y actualización; sabe que la lectura enriquece, sin embargo, y concordando con las cifras anteriores, solo un porcentaje menor, dice leer por ocio y gusto.

El lector adolescente actual es receptivo, pero también se ha advertido que es inconstante y tiende a perder la motivación por leer, pues para que una historia logre atraparlo, debe estar muy bien narrada, debe mantener el suspenso, proponer desafíos en la trama, sorprenderle, emocionarlo, debe vincularse con su experiencia, etc. De hecho, las preferencias de los jóvenes lectores incorporan entre los repertorios obras clásicas universales que poseen



Giselle Bahamondes Quezada

estas características, pero que conservan vigencia, precisamente, gracias a que los jóvenes las leen, comprenden y pueden establecer con la lectura de estas, una relación de interacción mayor, vinculada al plano de la recepción (Comas, 2005).

Cuando el desafío es mayor y el joven lector no está preparado para llevar a cabo la tarea, entenderemos que está ante una obra literaria que, aunque valiosa, es compleja; que no concuerda con su etapa de desarrollo, que no se vincula con su experiencia de vida, que no se ajusta a sus conocimientos lingüísticos o bien, que el lector carece de conocimientos determinados para comprender y sostener la atención y la motivación sobre la misma. En ese, entonces, existen los impedimentos necesarios para alejarlo del gusto y del valor de las obras literarias. Ante esto, Comas (2005: 51) señala:

Colocar estos libros demasiado apresuradamente en manos de un lector incipiente puede significar perderlos como lectores y encaminarlos hacia obras de escasa calidad o hacia la historieta que rápidamente transforman a esos lectores potenciales en lectores carentes de sentido crítico o indiferentes a la lectura. Por eso es conveniente proponer siempre libros con valores éticos y también estéticos que puedan facilitar el pasaje entre la literatura infantil a la Literatura.

En este sentido, la lectura guiada por el mediador debe estar en concordancia con las características del lector y debe atender a un nivel progresivo de aprendizajes que reúne los aspectos espirituales, psíquicos y fisiológicos que le permitirían una transición desde la lectura juvenil hacia la lectura de su edad adulta.

La selección de las obras en cuanto a extensión, formación valórica y aspectos estéticos, en el contexto escolar debiera, según Comas (2005), otorgar las siguientes posibilidades:

Giselle Bahamondes Quezada

1. Que el joven incluya para su lectura textos breves y gradúe progresivamente la extensión de las mismas.
2. Que incorpore en su repertorio obras que contengan acción, suspenso, enigmas y sorpresas.
3. Que lea obras de distintas épocas y que traten problemas siempre contingentes a su realidad. Sin embargo, se sugiere además propiciar la lectura de obras contemporáneas que faciliten la reflexión sobre el contexto psicosocial del lector y la comprensión de sí mismo al presentar situaciones cotidianas en el contexto de ficción literaria.
4. Que lea obras que pertenezcan a distintos ámbitos culturales y a espacios geográficos también diversos, que faciliten la apertura, la aceptación y la integración sociocultural.
5. Que tenga la posibilidad de leer obras en las que pueda identificar sus centros de interés, correspondientes a cada etapa evolutiva, y además, temas asociados a la identidad nacional y las preocupaciones naturales de las personas.
6. Que lea obras que representen al conjunto de géneros conocidos.

Los criterios para la lectura juvenil expuestos por la autora constituyen un referente en la difícil tarea de elaborar una selección para los lectores jóvenes, pero debemos reconocer que aun cuando puedan resultar sugerentes, la lectura gustosa, que cada joven realice dependerá también de sus propias características, las de la obra, de los criterios de mediación, del contexto en el que se dé la lectura y de la obra misma. No debemos olvidar que uno de los propósitos esenciales de la lectura debe ser el placer de leer, sin embargo el objetivo se dificulta cuando el joven, enfrentado a la lectura, se encuentra con ciertos dilemas que obstaculizan la comprensión del texto: el contexto de la obra, el vocabulario, algunas formas estilísticas de las expresiones, etc. Por eso

Giselle Bahamondes Quezada

es tan importante que los jóvenes lectores tengan acceso a una buena selección de episodios, fragmentos y obras preparatorias (Cerrillo, 2013). La idea es, entonces, que su acercamiento genere el fruto del gusto estético por la lectura de los clásicos, aun cuando esto implica, por cierto, un acompañamiento en el camino de las letras que todo profesor debería emprender junto con sus estudiantes.

El lector de la novela *El Lazarillo de Tormes* requiere un acercamiento previo a la obra, una contextualización que aporte con información relevante sobre el momento en que se creó, sobre el circuito literario en el cual se manifestó y sobre las situaciones propias de la recepción (Lluch, 2003); son, en este caso, condiciones para acceder a la comprensión y al disfrute de esta y de cualquier otra obra que posea su condición. Apuntan a descubrir la historia del libro, a descifrar la sociología de la literatura, la historia del pensamiento y la evolución o transición de los lectores (Cerrillo, 2013).



## **CAPÍTULO IV**

### **MARCO CONTEXTUAL Y CURRICULAR**

#### **1. Contexto político y social del currículum escolar chileno**

Con el propósito de conocer y comprender el contexto curricular de formación de los estudiantes en Chile, se presentan, de forma general, algunos antecedentes históricos relevantes que propiciaron las primeras reformas en los asuntos de política y educación, luego de la recuperación democrática. Posteriormente, con el objetivo de establecer una relación entre los elementos, se explicitarán los planteamientos del Ministerio de Educación en cuanto a sus propósitos formativos en el ámbito de la lengua y la literatura para estudiantes

Giselle Bahamondes Quezada

de 14 años de edad<sup>1</sup>. Finalmente, se revisarán los principales problemas y líneas de avance en torno a la literatura en la escuela chilena.

La reforma curricular en Chile se implementó en la década de los noventa mientras se daba inicio a la transición democrática liderada por el presidente Patricio Aylwin Azócar. Además de reformar el currículum, contempló entre sus acciones, la inserción de programas de mejoramiento e innovación pedagógica, el plan de jornada escolar completa para todos los establecimientos educacionales y la implementación de los programas de perfeccionamiento docente (Espinoza, 2014).

En el año 2009 y tras reiteradas revisiones con respecto a la implementación y el seguimiento de la reforma, fue necesario realizar un ajuste significativo al currículum, pues, el análisis del Ministerio de Educación y de otros equipos de trabajo como los de la OCDE (2004), el Colegio de Profesores (2006), el Consejo Asesor Presidencial y la Comisión para el desarrollo y uso del SIMCE (2003), mostraron las siguientes dificultades:

1. Discontinuidad en los contextos de producción de los documentos, pues habían sido creados en momentos diversos por distintos equipos de trabajo y en distintas administraciones gubernamentales,
2. falta en la articulación de los programas de estudio por nivel, pues no era posible advertir explícitamente la progresión de los aprendizajes de los estudiantes, y por último,
3. debilidades en la explicitación de las habilidades que debían ser desarrolladas por los alumnos (Espinoza, 2014).

A partir de entonces, se promovió una modificación curricular en la articulación de aprendizajes por nivel, un ajuste en los contenidos y formatos de los programas; la integración sistemática de los profesores y de las unidades

---

<sup>1</sup> Edad promedio equivalente a los estudiantes de Octavo año de Educación Básica.

Giselle Bahamondes Quezada

escolares en las consultas realizadas para el mejoramiento del currículum en la planificación, progresión y evaluación de aprendizajes; la especificación en términos de orientaciones y prescripciones curriculares para los directivos y para los docentes del sistema escolar en Chile y, finalmente, la creación de la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación, la UCE, que, oficialmente desde el año 1998, sería la encargada de propiciar el desarrollo curricular y evaluativo de los programas de la educación parvularia, básica y media, así como la ejecución de programas de perfeccionamiento destinado a los profesionales de la educación.

Sin embargo, uno de los aspectos fundamentales del ajuste se refiere a qué contenidos, qué aprendizajes y qué requerimientos son realmente relevantes de abordar en el currículum nacional chileno (Cox, 2011). Lo anterior responde a la necesidad de implementar una educación sostenida en el crecimiento de la sociedad a través de la formación y desarrollo de nuevas habilidades, como, por ejemplo, la capacidad de abstraer información, el pensamiento sistémico, la resolución de problemas, el trabajo en equipo, la comunicación efectiva, etc., que evidencian un cambio sustancial en la forma de ver el mundo y, particularmente, en el avance del país. Sin embargo, a pesar de la fecha de emisión de este estudio, la necesidad de ajuste se ha visto opacada por la urgencia de una auténtica reforma.

Desde el año 2006, período en el que la sociedad chilena manifestó su voz respecto de las reales y urgentes necesidades de la educación pública, se trabaja en comisiones multidisciplinarias para lograr los tan anhelados cambios sistémicos en la formación preescolar, escolar, media, técnica y superior.

Los temas relativos, fundamentalmente a la calidad y eficacia de la educación, de la formación docente y de las políticas laborales del profesorado, movilizan no solo a los sectores políticos, sino a la sociedad completa. Chile requiere una reforma educacional transversal en todos los estratos, niveles educativos y sistemas de formación existentes.

Giselle Bahamondes Quezada

## **2. Análisis del currículum escolar para estudiantes de octavo año de Educación Básica**

Los programas de estudio en Chile establecen una organización de los objetivos de aprendizaje de acuerdo con el tiempo disponible para cada período escolar. Se definen como una orientación acerca de cómo combinar los objetivos y cuánto tiempo destinar a cada uno de ellos para el desarrollo de los aprendizajes en el aula.

Con el fin de facilitar la implementación de estas sugerencias en el quehacer docente, se presentan en el documento un conjunto de indicadores de evaluación para cada objetivo que dan cuenta de las diversas maneras en que un estudiante puede demostrar que ha aprendido. Junto con ello, se entregan recomendaciones didácticas para la disciplina en cuestión y algunas actividades de aprendizaje y de evaluación para que sean incorporadas, previo análisis del contexto escolar que corresponda. Los programas de estudio, entonces, apoyan la labor de los centros educativos, pues representan una orientación para concretar el trabajo de enseñanza. No obstante, no son obligatorios; “la ley dispone que cada colegio pueda elaborar sus propios programas de estudio, en tanto cumplan con todos los Objetivos de Aprendizaje establecidos en las Bases Curriculares” (Mineduc, 2016: 9).

De forma específica, el programa escolar de Lengua y Literatura ha dispuesto en su desarrollo un enfoque cultural y comunicativo que busca potenciar el pensamiento y estimular la imaginación de los estudiantes, frente a diversos temas asociados con el lenguaje y la literatura. Este enfoque pretende proporcionar un desarrollo efectivo de la competencia comunicativa para preparar a los estudiantes en su desempeño activo y crítico en una sociedad que se manifiesta en constante cambio.



Giselle Bahamondes Quezada

La organización curricular dispuesta por el MINEDUC para el logro del desarrollo comunicativo en la asignatura de Lengua y Literatura de estudiantes chilenos, se agrupa en los ejes de lectura, escritura, comunicación oral e investigación con el fin de “formar hombres y mujeres comunicativamente competentes, con conciencia de su propia cultura y de otras culturas, reflexivos y críticos” (Mineduc, 2016: 36).

Para profundizar aún más en la materia se describe a continuación el eje que, a su vez, es el foco de esta investigación: la lectura en el programa de Lengua y Literatura.

Las orientaciones para el programa de Lengua y Literatura buscan formar a los estudiantes para que puedan asumir de manera competente cualquier desafío de lectura, adquirir nueva información, reflexionar sobre el lenguaje utilizado en los textos, adoptar una postura crítica frente a la lectura y establecer relaciones con distintos contextos (sociales, culturales o disciplinarios). Se espera que sean lectores motivados, capaces de sensibilizarse con la lectura o recurrir a ella para lograr diversos objetivos.

La propuesta del programa hace énfasis en la lectura, entendida como la interpretación que realiza el lector de aquello que lee:

[...] utiliza sus conocimientos e interpreta los elementos textuales y situacionales para construir el significado. Es decir, en la comprensión se conjugan tanto las habilidades como los conocimientos que tiene el individuo, ya que estos permiten al lector establecer las conexiones (entre el texto y sus conocimientos, entre el texto y la cultura, entre el texto y otros textos, etcétera) necesarias para construir el significado del texto (Mineduc, 2016: 38).

Particularmente, la lectura persigue que el estudiante asuma de forma competente cualquier desafío, adquiriendo posibilidades de reflexión, criticidad,

Giselle Bahamondes Quezada

contextualización, relación e interpretación de lo que lee, asociado a su propia experiencia. Adicionalmente, busca que los lectores logren la motivación necesaria que les permita gozar de la lectura o recurrir a la misma con distintos objetivos o propósitos. En este sentido, el programa concibe la lectura como la interpretación de aquello que se lee, y al proceso de lectura, como un complejo de interacciones dinámicas entre los saberes previos de los estudiantes y la nueva información que conjugan tanto sus habilidades como sus conocimientos.

Para el logro de los propósitos asociados a la lectura, el programa de Lengua y Literatura sugiere integrar las estrategias de comprensión, pues argumenta que el tratamiento en el aula, permite a los estudiantes, enfrentarse a la lectura de manera metacognitiva y reflexiva, regular sus propios aprendizajes y verificar el logro de la tarea de lectura, incluso más allá del aula.

La concepción de la lectura literaria se manifiesta en el documento como una de las preocupaciones centrales de la asignatura, pues, el propósito es el de formar lectores habituales que consideren la literatura como fuente de satisfacción personal, de reflexión y de conocimientos. En este sentido, la literatura cobra especial relevancia en la relación con el estudiante, con la sociedad en la que vive y con el lenguaje que expresa.

Cuando los jóvenes entran en diálogo con los textos, la literatura se convierte en un vehículo de búsqueda de identidad. A través de la poesía, el teatro, la narrativa y el ensayo, el estudiante se familiariza con diversas perspectivas y distintos aspectos del ser humano: problemas, sentimientos y situaciones que son universales y que le permiten identificarse y resignificar sus propias vivencias. El contacto con las obras le ofrece oportunidades de introspección y reflexión ética en una etapa de la vida en que comienza a enfrentarse a diferentes cuestionamientos y desafíos personales. En el plano social, a través de la literatura los jóvenes acceden a la comprensión de su propia cultura y las de otros, y pueden reflexionar sobre sus orígenes y herencias (Mineduc, 2016: 39).

Giselle Bahamondes Quezada

Con respecto de la forma de integrar la literatura en el aula, el programa propone la lectura y el comentario de las obras con el fin de orientar a los estudiantes hacia la interpretación. Si la obra se concibe como una manifestación del arte, es importante que el lector, quien participa del acto de recepción, reflexione sobre ella y elabore una interpretación para dotar de sentido a la experiencia literaria.

La programación curricular para los estudiantes del nivel, sugiere considerar, para la selección de los textos y de las obras, criterios que contribuyan a una selección de calidad, puesto que cada lectura es materia prima para el desarrollo de los estudiantes. Se espera que los textos constituyan modelos de escritura, que sean fuente de conocimientos, experiencias y acercamiento a la cultura de los jóvenes. Es deseable, además, que la selección que realice el profesor para la lectura de las obras, corresponda con criterios de calidad expresada a través de la crítica o manifestada a través de la publicación antológica o premiada en contextos relevantes.

Por su parte, los Objetivos de Aprendizaje (OA) son definidos, según el MINEDUC (2016: 10) como:

[...] los aprendizajes terminales esperables para cada año escolar. [...] conocimientos, habilidades o actitudes que entregan a los estudiantes las herramientas necesarias para su desarrollo integral, para la comprensión de su entorno y para despertar en ellos el interés por continuar aprendiendo.

El programa escolar de Lengua y Literatura distingue doce objetivos de aprendizaje. Cada uno de ellos presenta para su desarrollo en el currículum escolar, indicadores de evaluación, actividades propuestas y tiempos de ejecución que orientan la planificación de los docentes (MINEDUC, 2016: 54-55):

Giselle Bahamondes Quezada

1. Leer habitualmente para aprender y recrearse, y seleccionar textos de acuerdo con sus preferencias y propósitos.
2. Reflexionar sobre las diferentes dimensiones de la experiencia humana, propia y ajena, a partir de la lectura de obras literarias y otros textos que forman parte de nuestras herencias culturales, abordando los temas estipulados para el curso y las obras sugeridas para cada uno.
3. Analizar las narraciones leídas para enriquecer su comprensión, considerando, cuando sea pertinente:
  - El o los conflictos de la historia.
  - Los personajes, su evolución en el relato y su relación con otros personajes.
  - La relación de un fragmento de la obra con el total.
  - El narrador, distinguiéndolo del autor.
  - Personajes tipo (por ejemplo, el pícaro, el avaro, el seductor, la madrastra, etc.), símbolos y tópicos literarios presentes en el texto.
  - Los prejuicios, estereotipos y creencias presentes en el relato y su conexión con el mundo actual.
  - La disposición temporal de los hechos, con atención a los recursos léxicos y gramaticales empleados para expresarla.
  - Elementos en común con otros textos leídos en el año.
4. Analizar los poemas leídos para enriquecer su comprensión, considerando, cuando sea pertinente:
  - Cómo el lenguaje poético que emplea el autor apela a los sentidos, sugiere estados de ánimo y crea imágenes.
  - El significado o el efecto que produce el uso de lenguaje figurado en el poema.
  - El efecto que tiene el uso de repeticiones (de estructuras, sonidos, palabras o ideas) en el poema.
  - Elementos en común con otros textos leídos en el año.

Giselle Bahamondes Quezada

5. Analizar los textos dramáticos leídos o vistos para enriquecer su comprensión, considerando, cuando sea pertinente:
  - El conflicto y sus semejanzas con situaciones cotidianas.
  - Los personajes principales y cómo sus acciones y dichos conducen al desenlace o afectan a otros personajes.
  - Personajes tipo, símbolos y tópicos literarios.
  - Los prejuicios, estereotipos y creencias presentes en el relato y su conexión con el mundo actual.
  - Las características del género dramático.
  - La diferencia entre obra dramática y obra teatral.
  - Elementos en común con otros textos leídos en el año.
  
6. Leer y comprender fragmentos de epopeya, considerando sus características y el contexto en el que se enmarcan.
  
7. Leer y comprender comedias teatrales, considerando sus características y el contexto en el que se enmarcan.
  
8. Formular una interpretación de los textos literarios leídos o vistos que sea coherente con su análisis, considerando:
  - Su experiencia personal y sus conocimientos.
  - Un dilema presentado en el texto y su postura personal acerca del mismo.
  - La relación de la obra con la visión de mundo y el contexto histórico en el que se ambienta y/o en el que fue creada.
  
9. Analizar y evaluar textos con finalidad argumentativa como columnas de opinión, cartas y discursos, considerando:
  - La postura del autor y los argumentos e información que la sostienen.
  - La diferencia entre hecho y opinión.
  - Con qué intención el autor usa diversos modos verbales.
  - Su postura personal frente a lo leído y argumentos que la sustentan.
  
10. Analizar y evaluar textos de los medios de comunicación, como noticias, reportajes, cartas al director, textos publicitarios o de las redes sociales, considerando:
  - Los propósitos explícitos e implícitos del texto.

Giselle Bahamondes Quezada

- Una distinción entre los hechos y las opiniones expresados.
  - Presencia de estereotipos y prejuicios.
  - La suficiencia de información entregada.
  - El análisis e interpretación de imágenes, gráficos, tablas, mapas o diagramas, y su relación con el texto en el que están insertos.
  - Similitudes y diferencias en la forma en que distintas fuentes presentan un mismo hecho.
11. Leer y comprender textos no literarios para contextualizar y complementar las lecturas literarias realizadas en clases.
12. Aplicar estrategias de comprensión de acuerdo con sus propósitos de lectura:
- Resumir.
  - Formular preguntas.
  - Analizar los distintos tipos de relaciones que establecen las imágenes o el sonido con el texto escrito (en textos multimodales).
  - Identificar los elementos del texto que dificultan la comprensión (pérdida de los referentes, vocabulario desconocido, inconsistencias entre la información del texto y los propios conocimientos) y buscar soluciones.

A pesar de reconocer en los planteamientos curriculares cierta claridad con respecto a la concepción y las implicaciones de la lectura estratégica para la formación de los jóvenes, la revisión de los propósitos anteriores muestra que del total enunciado, una porción menor de objetivos promueve el desarrollo de la competencia lectora literaria, la afición por leer y el valor de la obra como oportunidad de desarrollo interpretativo personal para los estudiantes.

De manera poco acertada, la tendencia de los propósitos de aprendizaje se inclina por una enseñanza de la literatura basada en el análisis de los textos desde un enfoque utilitario; es decir, la obra literaria es instrumento para ampliar dominios discursivos que fomentan en la práctica docente el predominio de una enseñanza conceptual descontextualizada, actividades y procedimientos evaluativos que entorpecen la posibilidad de acercamiento a la literatura y de su

Giselle Bahamondes Quezada

valoración como soporte de ideas, de criticidad y de fuente de valores para el desarrollo social; muy por el contrario de lo que se manifiesta en su presentación.

Además de los objetivos de aprendizaje señalados anteriormente, el programa de Lengua y literatura de los estudiantes chilenos establece objetivos actitudinales para el logro de la formación transversal e integral en todos los niveles de escolaridad. Los objetivos e indicadores que siguen constituyen un complemento esencial al currículum que buscan el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, la expresión de las ideas, la valoración de las diversas perspectivas de pensamiento, etc. en el contexto escolar y fuera de él.

Según el planteamiento de la directriz ministerial, se espera que los estudiantes chilenos sean capaces de manifestar disposición a formarse un pensamiento propio, reflexivo e informado, mediante una lectura crítica y el diálogo con otros; de mostrar una disposición a reflexionar sobre sí mismo y sobre las cuestiones sociales y éticas que puedan surgir de las lecturas que realizan; de interesarse por comprender las experiencias e ideas de los demás, utilizando la lectura y el diálogo para el enriquecimiento personal y para la construcción de buenas relaciones con otros; de valorar la diversidad de perspectivas, creencias y culturas, que existen en su entorno y el mundo, como manifestación de la libertad, creatividad y dignidad humana y de trabajar colaborativamente, usando de manera responsable las tecnologías de la comunicación (Mineduc, 2016).

Giselle Bahamondes Quezada

### **3. La enseñanza de la literatura en la escuela chilena: problemas y líneas de avance**

Como se analizaba en el apartado anterior, los planteamientos de la programación curricular para los estudiantes de 14 años de la escuela chilena, poseen cierto desequilibrio en los propósitos de la educación literaria y el trabajo de la lectura estratégica en relación con otros. No debiera, entonces, llamar la atención que las evaluaciones estandarizadas muestren un lento avance en la comprensión lectora en Chile. Según los resultados del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) del año 2013, informados por la Agencia de la Calidad de la Educación (Agencia), los estudiantes de 8.º año básico<sup>2</sup>, lograron un puntaje promedio nacional de 255, cuya variación positiva del puntaje obtenido en 2011 fue solo de un punto. En relación con el nivel de aprendizaje alcanzado, solo el 24,4% logra un nivel adecuado, y el restante 75,6% se ubica en los niveles elemental e insuficiente, esto quiere decir que los alumnos, aunque han logrado de manera parcial los conocimientos y las habilidades exigidos en el currículum, no alcanzan a demostrarlos consistentemente (Agencia, 2013).

El artículo “¿Leen en forma voluntaria y recreativa los niños que logran un buen nivel de Comprensión Lectora?”, escrito por Mónica Valdés en el año 2013, es concluyente en señalar que a pesar de que los alumnos evaluados obtuvieron altos niveles de comprensión lectora en la prueba SIMCE, no necesariamente han desarrollado buenos hábitos lectores, es decir, “no son alumnos a los cuales les gusta mucho leer, no leen voluntariamente en forma frecuente y tampoco utilizan la lectura como recreación en su tiempo libre” (Valdez, 2013: 13).

---

<sup>2</sup> Nivel equivalente a estudiantes de 14 años de edad.



Giselle Bahamondes Quezada

Según el informe PISA 2012 (2014), el 33% de los estudiantes chilenos no alcanza las competencias mínimas de lectura y se encuentra significativamente por debajo del puntaje promedio de 496 puntos de la OCDE, marcando 441 puntos como resultado (Informe Nacional Resultados PISA 2012-2014: 61). Estas cifras, aunque siguen ubicando a Chile entre los países con mejores resultados en Latinoamérica, no indican una mejora significativa desde el último informe.

Finalmente un estudio realizado por el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLAC-UNESCO) sobre el comportamiento lector y hábitos de lectura, posicionan a Chile, a partir de las encuestas, como el país con menor porcentaje de “no lectores” de libros. Sin embargo, también lo posiciona como unos de los países con mayor porcentaje de población, (equivalente al 35%) que “lee por exigencia escolar o académica” y solo un 5% que “lee en su tiempo libre”.

Adicionalmente a las problemáticas anteriores, ha sido posible detectar la difícil situación que se experimenta en las escuelas, dada la dificultad que tienen los jóvenes con la lectura y en especial con la lectura de ciertas obras literarias. Esto podría deberse a la complejidad de las mismas, a la distancia generacional de algunas creaciones, a la falta de motivación por la lectura, a la complejidad interpretativa, en fin, a situaciones que se sustentan en factores contextuales, motivacionales o afectivos que están directamente relacionados con quien lee y, por supuesto, con quien motiva y guía esa lectura, pero también están vinculados con los procesos cognitivos, metacognitivos y afectivos de cada sujeto lector (Puente, 2000) y que, en este caso, tienen bajo impacto en el aula.

Lo anterior se justifica a través de la disociación que existe entre la enseñanza de la lectura comprensiva (desde un planteamiento estratégico) y la educación literaria en la escuela de hoy, pues en términos muy concretos y, por

Giselle Bahamondes Quezada

cierto, errados, representan para los profesores, objetivos distintos a desarrollar en el aula. En palabras de Núñez (2006: 67):

Podría pensarse a primera vista que estamos ante dos problemas distintos, ante dos ítems diferentes de la amplia lista de déficits que suelen presentar los estudiantes de secundaria, pero – en nuestra opinión- estamos ante una misma dificultad: no se puede desarrollar el hábito lector si no se posee una competencia lectora suficiente, porque nadie se aficiona a una actividad que le supone, en vez de una satisfacción, un esfuerzo ingente.

Finalmente, el tratamiento metodológico que durante años los educadores han empleado para la lectura, ha estado focalizado en la enseñanza de la historia literaria y en caracterizaciones genéricas de los movimientos y de recursos estilísticos asociados a las obras (enfoque filológico-historicista) (Mendoza, 2003; Munita, 2017), es decir, ha estado lejos de implicar al lector en un proceso de construcción, de recepción y relación con el texto literario (enfoque interactivo), a pesar de ser indicado (superficialmente) en la programación curricular nacional (Mendoza, 2003).

La literatura en la escuela chilena y, quizá en muchos otros países, ha sufrido una desnaturalización, pues no solo es objeto puente entre los contenidos de determinado nivel, sino que, además, se le ha privado de ser leída de forma espontánea, deseosa y críticamente. Ejemplo de esto lo constituye el listado establecido de lecturas sugeridas que cada docente o cada centro escolar diseñan de acuerdo con sus propios propósitos. Así, también, desnaturaliza las obras al concebirlas como una posibilidad única de interpretación que necesariamente hay que calificar a través del control de lectura (Lerner 2001).

Con respecto a las proyecciones de la educación literaria en Chile, podríamos indicar que la preocupación que existe por la lectura ha propiciado

Giselle Bahamondes Quezada

pocos pero significativos procesos de investigación en esta materia, que han emanado de estudios con intereses académicos y políticos, y que buscan dilucidar posibilidades de avance y concreción.

Uno de los esfuerzos nacionales, aunque enfocado en el fomento lector, lo constituye el Plan Nacional de Lectura (2014: 10-11) que dependiente del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes de Chile, ha instaurado políticas públicas para el desarrollo y la participación de las personas en torno a la lectura y el libro.

En el Plan se reconoce la lectura como una herramienta esencial para la adquisición de conocimientos y aprendizajes que fortalecen el desarrollo humano y el acceso a la diversidad sociocultural, considerándola en su aporte en los procesos cognitivos y afectivos de las personas, en la formación del gusto estético y el desarrollo de la imaginación, la creatividad y la sensibilidad. Asimismo, comprende la lectura como un factor habilitante para la participación activa de las distintas comunidades en la sociedad actual, pues incide tanto en el progreso educativo como en el desarrollo económico de los países, y acentúa el valor de la lectura también como expresión de voluntades políticas.

Mientras el surgimiento, por no referirnos a un desarrollo, de la educación literaria en Chile, se ha posibilitado en términos investigativos, a través del análisis de las prácticas docentes y su relación con la lectura en el aula, por medio de los estudios de caso de investigadores como Pérez y Munita (2013), quienes en sus planteamientos evidencian una clara relación entre las prácticas docentes en aula y las creencias de los profesores chilenos en torno a la lectura y su evaluación. Estos autores concluyen que los profesores poseen concepciones empobrecidas sobre lo que significa leer literatura en la escuela; sus ideas se presentan evidentemente alejadas de los principios de la educación literaria. Se manifiesta en ellos la idea de evaluación como un mecanismo de verificación o control sobre la tarea (de lectura) realizada, lejos,

Giselle Bahamondes Quezada

incluso, de la evaluación formativa. Por otra parte, se muestra la incongruencia entre la enseñanza de estrategias de lectura a través de las habilidades de interpretación y la propia evaluación que no responde a los objetivos de formar lectores competentes.

En este mismo contexto, pero desde la perspectiva curricular, autores como Rueda y Sánchez (2013) presentan en su artículo un enfoque didáctico para la enseñanza de la literatura al interior de las políticas y lineamientos curriculares establecidos en Chile. Entre las conclusiones más elocuentes del estudio, se encuentran, por ejemplo, la urgencia en transitar desde la enseñanza de la literatura hacia la educación literaria; de revisar los programas curriculares de la formación de profesores bajo la mirada de la didáctica específica; de analizar profundamente los programas de formación de la educación escolar en Chile, pues estos debieran garantizar en los estudiantes la apropiación y generación de conocimientos para acrecentar el desarrollo de habilidades que le permitan construir un pensamiento activo, crítico y reflexivo, así como propiciar la experiencia literaria como instancia enriquecedora, de descubrimiento, de disfrute, etc.

En fin, las conclusiones de ambos ejemplos de reciente indagación constituyen un excelente punto de partida en el análisis de la enseñanza de la literatura que aún persiste en las aulas chilenas, pero que, sin lugar a dudas, vale la pena replantear.

# **INVESTIGACIÓN EMPÍRICA**



## **CAPÍTULO V**

### **DISEÑO Y MÉTODO DE INVESTIGACIÓN**

#### **1. Origen y justificación de la investigación: revisión de estudios precedentes**

La presente investigación surge de una de las problemáticas más habituales en el sistema educacional: los bajos índices de comprensión lectora de los estudiantes chilenos en las distintas mediciones estandarizadas (SIMCE, 2015; PISA, 2014), y el tratamiento didáctico a la lectura de obras literarias en el aula (Reyzábal, 1994; Mendoza, 2005; Colomer, 2005; Munita, 2017).

Si bien, las prácticas lectoras de los alumnos han aumentado en la medida en que se han visto influenciadas por los medios de comunicación,

Giselle Bahamondes Quezada

estas no son un paliativo a la hora de analizar sus habilidades de comprensión. Es probable que lean más, influenciados por el entorno, la publicidad, la tecnología, pero no están, precisamente, comprendiendo mejor que antes.

Sumado a lo anterior, la literatura ha sido tratada en las clases como un instrumento útil a la hora de enseñar contenidos discursivos; se ha limitado a trazar, en la mayoría de los casos, un repertorio de conocimientos literarios, lectura y descripción de obras disociadas de la realidad de los estudiantes (Mendoza, 2005; Colomer, 2005; Munita, 2017). Con frecuencia el tratamiento metodológico se construye a partir de la comprensión global de un texto literario, situando los contextos determinados y apoyados en una teoría literaria generalizada. Los estudiantes leen e intentan interpretaciones, pero los resultados frente a su experiencia de lectura son cada día más infructuosos, pues por encima de aquello que puedan llegar a interpretar, se sitúa la crítica especializada o la interpretación verdadera del profesor, quien, por cierto, puede presentarla pero no hacerla exclusiva de sus estudiantes (Lerner, 2001).

Como es sabido y así lo afirman Cassany (2006), Núñez (2006) y Sánchez (2010), la lectura constituye un factor primordial en la formación de competencias comunicativas básicas de los estudiantes y además constituye una fuente indiscutible de riqueza estilística, pues a partir de la literatura no solo es posible el aprendizaje de la comprensión, el análisis o la interpretación de los sentidos que otorga el texto, sino que además, podríamos contribuir al desarrollo de competencias sociales y culturales, y al desarrollo del individuo en su ámbito emocional.

La conveniencia de esta investigación se sustenta no solo en el estudio del proceso lector de los estudiantes chilenos, sino, además, en precisar el nivel de desempeño que estos alcanzan si se interviene didácticamente el proceso de la lectura literaria. En el ámbito de la didáctica, la investigación que se presenta resiste implicaciones prácticas desde la perspectiva docente, pues el tratamiento eficaz que se le puede dar a las lecturas pudiera contribuir a



Giselle Bahamondes Quezada

incrementar los niveles de logro de los estudiantes en cuanto a la comprensión de textos. Aún más, la investigación también posee utilidades metodológicas, pues evidenciará las mejores estrategias de trabajo en el aula para el tratamiento de la lectura comprensiva de un texto literario español, perfectamente replicable a otras lecturas del mismo tipo.

Por otra parte, cabe destacar que en esta investigación se incorporan dos estudios menores. El primero de ellos referido a las percepciones y valoraciones del profesorado chileno sobre la lectura, y el segundo, a la autoevaluación de las actitudes lectoras y la experiencia literaria del grupo experimental. Ambos, pretenden recoger información relevante sobre la relación entre la práctica docente y la experiencia literaria de los estudiantes, que pudieran orientar nuevos propósitos investigativos.

Finalmente, se debe destacar el valor teórico de esta investigación, puesto que enfatiza en dos perspectivas de estudio que confluyen en el aula para la educación de la literatura. La primera de ellas, cognitiva, que surge del modelo interactivo de lectura, (Solé, 2006) y, la segunda, la perspectiva literaria, que surge de la teoría de la recepción (Jauss, 1992; Iser, 1987). El aporte investigativo consiste, en definitiva, en unir elementos del modelo interactivo con los referidos a la teoría estética de la recepción para trabajar la lectura de una obra clásica española.

## **2. Objetivos de la investigación**

Los objetivos de la investigación que presentamos poseen una marcada finalidad de mejora de la realidad educativa en lo tocante al proceso lector. De acuerdo con este propósito los objetivos general y específicos son:

Giselle Bahamondes Quezada

### **2.1. Objetivo general**

Estudiar las posibles repercusiones del abordaje del proceso lector de *El lazarillo de Tormes* en un curso de la escuela básica chilena desde una perspectiva interactiva.

### **2.2. Objetivos específicos**

- a. Identificar las percepciones y valoraciones del profesorado chileno sobre la lectura en el aula.
- b. Determinar el nivel de comprensión lectora de un grupo de estudiantes chilenos al leer una obra literaria clásica española como *El lazarillo de Tormes*.
- c. Determinar qué estrategias podrían mejorar la forma de trabajar con los estudiantes la comprensión y la valoración de las obras clásicas.
- d. Determinar qué estrategias podrían mejorar la motivación y la manera de acercar a los alumnos a la literatura clásica.
- e. Identificar las actitudes lectoras y las percepciones que tienen los estudiantes por la literatura, por los textos clásicos españoles y su tratamiento en el aula.
- f. Establecer una relación entre la comprensión de lectura de la novela clásica española y la aplicación de una propuesta didáctica centrada en estrategias cognitivas y metacognitivas del proceso lector interactivo y la teoría de la recepción.

Giselle Bahamondes Quezada

### 3. Contexto del estudio

El Colegio Hispano Chileno, centro educativo en el que se ha llevado a cabo la intervención didáctica de esta investigación, forma parte de la Red Iberoamericana de Colegios Españoles<sup>1</sup> (R.I.C.E.), perteneciente al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. El programa desarrollado por la R.I.C.E. y que agrupa a otros Colegios Españoles de América, ha permitido la colaboración entre el Ministerio de Educación y la red que resguarda el patrimonio cultural de cada uno de los países iberoamericanos.

El convenio de colaboración al que se adscribe el colegio, tiene como fin primordial fomentar la lengua, la historia y la cultura española, además de una educación de calidad en los centros que se hayan integrado en la red de Centros españoles en el exterior. Propone la difusión de la historia y la lengua materna para estrechar los lazos culturales entre los países. Así, por ejemplo, anualmente, convoca a los alumnos destacados en los distintos eventos histórico-literarios de cada centro educativo a una pasantía en España. Del mismo modo, docentes de distintas áreas de formación se perfeccionan cada año en las áreas especificadas anteriormente. Los planes y programas ministeriales que conducen la formación académica de los estudiantes en Chile (MINEDUC, 2016), son complementados con las sugerencias de la R.I.C.E. El Centro Educativo asume este convenio, transmitiendo a la comunidad escolar un sello particular, un contexto de formación e identidad que se aprecia desde la educación inicial a través de la literatura popular (adivinanzas, romances,

---

<sup>1</sup> El Gobierno de España, a través de su Ministerio de Educación y de la Fundación RICE, patrocinan el fomento de la lengua y la cultura española en los Centros Iberoamericanos en convenio. Está disponible en: <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/>

Giselle Bahamondes Quezada

fábulas), juegos y costumbres (festividades) propias de la cultura y de la historia española y que se extiende a lo largo de la formación secundaria que imparte. De esta manera, propone el logro de aprendizajes como la formación de la Lengua y la Literatura del Medievo español en séptimo año de enseñanza básica y claves artísticas y literarias del Renacimiento y del Barroco en octavo año<sup>2</sup>. Cada período de la literatura y el arte es representado por la lectura de algunas obras clásicas españolas. La selección de las obras literarias es realizada en función de los contenidos mínimos para cada nivel y de las características estéticas, estilísticas y literarias que cada obra presenta; sin embargo, es en este aspecto, se encuentra la principal dificultad para lograr los aprendizajes efectivos con los estudiantes.

La distancia contextual de las obras literarias, las variables lingüísticas, geográficas o estilísticas y la extensión de las mismas, no logran motivar a los jóvenes lectores; solo algunos reconocen en ellas el valor estilístico o su función didáctica, logran identificar contextos internos de la obra, pero no comprenden, con propiedad, lo que leen.

Por lo tanto, es pertinente y oportuno generar una investigación que dé respuesta a estos desafíos. En primer lugar, que evidencie resultados concretos en torno a los niveles de comprensión que alcanzan los alumnos al leer una obra clásica española como la sugerida, pues será el punto de partida para el diseño de estrategias didácticas que favorezcan el mejoramiento de estos niveles; y en segundo lugar, promoverá un aprendizaje significativo de la lectura literaria. Tarea difícil de lograr con los métodos historicistas cuestionados anteriormente.

---

<sup>2</sup> Nivel básico: entre 12 y 13 años de edad, correspondiente a la Educación Secundaria Española.

Giselle Bahamondes Quezada

#### 4. Tipo de investigación

La investigación se ha orientado a través de una metodología cuantitativa que se caracteriza por presentar una visión objetiva, positivista y tangible de la realidad investigada; busca generalizar los resultados a partir de muestras representativas; está centrada en fenómenos observables y su finalidad es conocer y explicar la realidad para controlarla y efectuar predicciones a partir de la comprobación de los resultados o contraste de las hipótesis (Kerlinger, 2001).

#### 5. Preguntas e hipótesis de investigación

Para llevar a efecto la investigación se han establecido las siguientes preguntas de investigación de las que partimos:

- a) ¿Cuáles son las percepciones y valoraciones del profesorado chileno sobre la lectura en el aula?
- b) ¿Cuál es el nivel de comprensión de lectura de los estudiantes chilenos al leer una novela clásica española como *El lazarillo de Tormes*?
- c) ¿La aplicación de estrategias del proceso de lectura interactivo y desde la perspectiva de la recepción, eleva el nivel de desempeño de la comprensión lectora de la novela *El lazarillo de Tormes* en estudiantes de 14 años de edad?
- d) ¿Qué estrategias podrían mejorar la manera de trabajar la comprensión y mejorar la valoración de las obras que leen los estudiantes?

Giselle Bahamondes Quezada

- e) ¿Qué estrategias podrían favorecer que los estudiantes se sintieran más motivados y cercanos a la literatura clásica?
- f) ¿Cuáles son las actitudes y las percepciones que muestran los estudiantes por la literatura, por las obras clásicas españolas y la forma en la que se trabajan en el aula?

A partir de estas preguntas, se presentan las hipótesis de investigación:

1. Los estudiantes chilenos muestran un nivel o resultado de lectura menor en la medición de comprensión cuando no hay un trabajo didáctico previo.
2. La aplicación de estrategias del proceso de lectura interactivo y desde la perspectiva de la recepción eleva el nivel de desempeño de la comprensión lectora de la novela *El lazarillo de Tormes* en estudiantes de 14 años de edad.

La siguiente tabla organiza la información que guía la investigación:

Objetivo específico	Pregunta de investigación	Hipótesis de investigación
Identificar las percepciones y valoraciones del profesorado chileno sobre la lectura en el aula.	¿Cuáles son las percepciones y valoraciones del profesorado chileno sobre la lectura en el aula?	-----
Determinar el nivel de comprensión lectora de un grupo de estudiantes chilenos al leer una obra literaria clásica española como <i>El lazarillo de</i>	¿Cuál es el nivel de comprensión de lectura de los estudiantes chilenos al leer una novela clásica española como <i>El lazarillo de</i>	Los estudiantes chilenos muestran un nivel o resultado de lectura menor en la medición de comprensión cuando no hay

Giselle Bahamondes Quezada

<i>Tormes</i> sin tratamiento didáctico previo.	<i>Tormes</i> sin tratamiento didáctico previo?	un trabajo didáctico previo.
Determinar qué estrategias podrían mejorar la forma de trabajar con los estudiantes la comprensión y la valoración de las obras clásicas.	¿Qué estrategias podrían mejorar la manera de trabajar la comprensión y mejorar la valoración de las obras que leen los estudiantes?	-----
Determinar qué estrategias podrían mejorar la motivación y la manera de acercar a los alumnos a la literatura clásica.	¿Qué estrategias podrían favorecer que los estudiantes se sintieran más motivados y cercanos a la literatura clásica?	-----
Identificar las actitudes lectoras y las percepciones que tienen los estudiantes por la literatura, por los textos clásicos españoles y su tratamiento en el aula.	¿Cuáles son las actitudes y las percepciones que muestran los estudiantes por la literatura, por las obras clásicas españolas y la forma en la que se trabajan en el aula?	-----
Establecer una relación entre la comprensión de lectura de la novela clásica española y la aplicación de una propuesta didáctica centrada en estrategias cognitivas y metacognitivas del proceso lector interactivo y la Teoría de la Recepción.	¿La aplicación de estrategias del proceso de lectura interactivo y desde la perspectiva de la recepción, eleva el nivel de desempeño de la comprensión lectora de la novela <i>El lazarillo de Tormes</i> en estudiantes de 14 años de edad?	La aplicación de estrategias del proceso de lectura interactivo y desde la perspectiva de la recepción eleva el nivel de desempeño de la comprensión lectora de la novela <i>El lazarillo de Tormes</i> en estudiantes de 14 años de edad.

Tabla 5. Objetivos específicos, preguntas e hipótesis de investigación. Fuente: elaboración propia.

Giselle Bahamondes Quezada

### **5.1. Diseño y metodología de investigación**

El diseño de investigación corresponde al plan o estrategia concebida para obtener la información que se requiere con el fin de dar respuesta al problema formulado anteriormente y cubrir los intereses del estudio (Bisquerra, 2004: 120).

La investigación que se ha llevado a cabo se inscribe dentro de los métodos de investigación que Deandaluze (1994) describe como cuasi-experimental, en el que se desea comprobar los efectos de una intervención específica. Se trata de un diseño cuasi-experimental, es decir, un experimento que no es puro. En efecto:

El experimento puro o verdadero es aquel en el que el investigador puede seleccionar a los participantes de manera aleatoria, asignar a los participantes a las condiciones de tratamiento aleatoriamente y controlar la manipulación de la variable independiente (Kerlinger, 2001: 501).

Por definición, este diseño carece de una o más de las características anteriores porque los grupos que forman parte del estudio que se presenta, se encuentran previamente establecidos. Particularmente en esta investigación, los grupos en cuestión constituyen cursos o clases de nivel en el establecimiento educacional en el que se realizó la intervención. Por otra parte, esta investigación se realiza con pre-test, post-test y grupos intactos; uno experimental y otro de control.

En este tipo de investigación se produce una manipulación intencionada de la variable independiente para observar y medir su efecto sobre la variable dependiente y, aunque en circunstancias generales el diseño cuasi-experimental suele ser más cuestionado que el diseño experimental, cabe señalar que su potencial de validez aumenta si se considera que sus resultados



Giselle Bahamondes Quezada

serán siempre más representativos; es decir, existen más posibilidades de generalizar los resultados a otros sujetos, grupos o bien, a situaciones reales (Rodríguez, 2009).

### **5.2. Grupos y sujetos de la investigación: características de los grupos experimental y control**

La muestra no probabilística e intencionada cuyo total es de 46 sujetos, está compuesta por el grupo control conformado por 23 individuos (9 mujeres y 14 hombres) y el grupo experimental por una cifra similar, 23 sujetos (7 mujeres y 16 hombres).

El número de sujetos no es muy elevado porque corresponde a grupos reales preexistentes cuya composición no se ha manipulado en ningún aspecto.

Por otra parte, la cantidad de estudiantes en ambos grupos es bastante homogénea y por ello no hay alteraciones significativas en su composición.

<b>Grupo</b>	<b>Hombres (%)</b>	<b>Mujeres (%)</b>	<b>Total</b>
Control	14 (60, 8%)	9 (39,1%)	23 (100%)
Experimental	16 (69, 5%)	7 (30,4%)	23 (100%)

*Tabla 6. Grupos y sujetos de la investigación. Fuente: elaboración propia.*

El promedio de edad de los estudiantes es igual a 14 años y todos cursan el mismo nivel de escolaridad en el centro educacional. Ambos grupos poseen la misma asignación de tiempos para el trabajo de la asignatura en el aula y comparten una planificación de aprendizajes común que incluye el repertorio de obras literarias seleccionadas con antelación.

Se complementa esta información con la tabla que sigue:

Giselle Bahamondes Quezada

Grupo	Nombre	Sexo	Edad	Ciudad
Experimental	Franco	M	13	Curicó
	Rocío	F	14	Curicó
	Ignacio	M	15	Curicó
	Felipe	M	13	Curicó
	Catalina	F	13	Curicó
	Katherine	F	15	Curicó
	Valentina	F	15	Curicó
	Carlos	M	13	Curicó
	Matías	M	14	Curicó
	Nicolás	M	14	Curicó
	María Ignacia	F	14	Curicó
	Catalina	F	13	Curicó
	Vicente	M	14	Curicó
	Tomás	M	14	Curicó
	Pablo	M	14	Curicó
	Javier	M	14	Curicó
	Bárbara	F	14	Curicó
	Daniela	F	15	Curicó
	Nicolás	M	14	Curicó
	Felipe	M	14	Curicó
Vicente	M	14	Curicó	
Raúl	M	14	Curicó	

Tabla 7. Grupo experimental. Fuente: elaboración propia.

## 6. Variables consideradas en el estudio

Las variables se definen como propiedades, características o atributos que se dan en grados o modalidades diferentes en las personas y, por derivación de ellas, en los grupos o categorías sociales (Cossio, 2015). En la literatura existen múltiples clasificaciones para referirse a los tipos que de ellas se conocen, pues

Giselle Bahamondes Quezada

es posible abordarlas desde varios puntos de vista. Sin embargo, en este estudio, clasificaremos las variables en dependiente e independiente.

### **6.1. Variable dependiente**

En un estudio la variable dependiente es la que se ve afectada a causa de la variable independiente. Esta variable cambia o reacciona con el estado de la variable independiente. Se caracteriza por ser el objeto de estudio en una investigación (Cossio, 2015). En este caso, corresponde a la comprensión lectora de los estudiantes. En este contexto queremos hacer una especial distinción entre la definición conceptual de la variable dependiente, la comprensión lectora, que desde este prisma se entiende como el proceso a través del cual el lector elabora el significado interactuando con el texto (Cooper, 1998). García Madruga et al (2006) afirma, además, que se contempla como un proceso interactivo que implica la construcción de una representación mental acerca del significado global del discurso.

La otra definición se ocupa del sentido operacional de la variable independiente. Desde este prisma la comprensión lectora se entiende como un proceso de interacción entre el autor, el texto y el lector, que se produce con el fin de monitorear y automonitorear la construcción y reelaboración de los significados que ofrece un texto. Es posible incrementar los niveles de comprensión de lectura, cuando el lector asume un rol activo participativo de lo que lee.

### **6.2. Variable independiente**

Se define como una propiedad, evento o fenómeno que tiene la capacidad de influir, incidir o afectar a otras variables de manera directa (Cossio, 2015). En este caso la variable independiente corresponde a las estrategias cognitivas y metacognitivas del proceso de lectura del modelo

Giselle Bahamondes Quezada

interactivo y de la recepción. Del mismo modo que sucede con la variable dependiente de nuestra investigación, la independiente también puede definirse desde los aspectos conceptual y operacional.

A través de la definición conceptual realizamos dos conceptos diferenciados; por una parte la definición de estrategias de lectura, y por otra encontramos las estrategias cognitivas:

- a) Estrategias de lectura: capacidades cognitivas de orden más elevado, estrechamente relacionadas con la metacognición (capacidad de conocer el propio conocimiento, de pensar sobre nuestra actuación, de planificar), que permite controlar y regular la actuación inteligente. Son definidas como procedimientos que implican la presencia de objetivos a cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio (Solé, 2006).
- b) Estrategias cognitivas: procesos y conductas que los estudiantes utilizan para mejorar su capacidad de aprendizaje y memorización, particularmente aquellas que ponen en juego al realizar ciertas actividades. Pueden estar relacionadas con habilidades como la repetición, el reagrupamiento, la inferencia, la síntesis, la inducción o generalización, la creación de imágenes mentales, la producción, etc.
  - Procedimiento para desarrollar destrezas que desarrollan capacidades por medio de contenidos y métodos (Román, 2010).
  - Conjunto de pasos de pensamiento orientados a la solución de un problema (Román, 2010).

Giselle Bahamondes Quezada

- c) Estrategias metacognitivas: las estrategias metacognitivas implican el pensamiento sobre los procesos mentales empleados en el proceso de aprendizaje, controlar el aprendizaje mientras éste tiene lugar, y evaluarlo una vez completado.
- Conocimiento sobre el propio conocimiento.
  - Planifican y regulan los propios recursos cognitivos.
  - Se centran en el cómo (procesos cognitivos) y en el para qué (destrezas) (Román, 2010).

Las estrategias metacognitivas se pueden clasificar en:

- Estrategias sobre el foco de interés o de concentración a partir de la lectura (en la que el individuo lector retiene ciertos detalles y elimina otros).
  - Estrategias de planificación de la lectura.
  - Estrategias de supervisión o control de la actividad lectora.
  - Estrategias de evaluación de la actividad lectora.
- d) Modelo interactivo: supone una síntesis y una integración de otros enfoques, que a lo largo de la historia han sido planteados para dar explicación al proceso de la lectura. El modelo interactivo, a diferencia de los modelos jerárquicos ascendente (*botton up*) y descendente (*top down*), no se centra en el texto ni tampoco en el lector, pero considera fundamental que este último haga uso de sus experiencias previas para lograr la comprensión de lo que lee. El lector es un procesador activo y la lectura es considerada como un proceso constante y continuo de emisión y verificación de hipótesis que lo conduce a la construcción y al control de su propia comprensión (Solé, 2006).

Giselle Bahamondes Quezada

Por su parte, la definición operacional de la variable independiente sostiene que las estrategias cognitivas y metacognitivas del proceso de lectura del modelo interactivo y de la recepción son entendidas como un conjunto de principios metodológicos vinculados al pensamiento consciente respecto del proceso de lectura activo, participativo y reflexivo en diálogo constante con el texto que facilitan el aprendizaje lector e incrementan los niveles de comprensión entre los lectores.

## 7. Fases del estudio

Para presentar la información que concierne a las fases del estudio de forma más detallada y organizada se presenta la siguiente tabla en la que, además, se indican las actuaciones realizadas.

Fase	Periodo	Actuación
1.º Fase	2013-2014	Revisión de fuentes y construcción de la fundamentación teórica. Diseño de la investigación
2.º Fase	2014-2015	Amplitud de la fundamentación teórica Diseño, elaboración de instrumentos y pilotaje. Diseño del material de instrucción didáctica Intervención didáctica (experimentación en el aula)
3.º Fase	2015-2016	Amplitud de la fundamentación teórica Revisión del proceso de investigación Análisis de los resultados de la implementación y de la aplicación de los instrumentos
4.º Fase	2016-2017	Revisión del proceso de investigación Redacción de artículos como parte de la difusión del trabajo desarrollado en esta investigación.

*Tabla 8. Resumen de las fases y periodos principales del proceso seguido en esta investigación. Fuente: elaboración propia.*

Giselle Bahamondes Quezada

## 8. Instrumentos utilizados

Para llevar a cabo la investigación, se diseñaron tres tipos de instrumentos:

- a) Instrumento de recogida de datos para el estudio referido a las percepciones y valoraciones del profesorado chileno sobre la lectura: cuestionario (anexo III).
- b) Instrumentos de recogida de datos para el estudio concerniente a la comparación de los grupos experimental y de control en la propuesta didáctica: pruebas de comprensión lectora (anexo IV).
- c) Instrumento de recogida de datos para el estudio referido a la autoevaluación de las actitudes lectoras y la experiencia literaria del grupo experimental: cuestionario de estudiantes (anexo V).

### ***8.1. Instrumento de recogida de datos para el estudio de las percepciones y valoraciones del profesorado chileno sobre la lectura***

#### *8.1.1. Cuestionario del profesorado*

El instrumento utilizado para acceder a las percepciones y valoraciones del profesorado chileno sobre la lectura ha sido un cuestionario de opinión de carácter cerrado, aplicado a 66 profesores de la comuna de Curicó que se desempeñan en aula en la enseñanza de la asignatura de Lengua y Literatura.

El objetivo de su implementación fue identificar las percepciones y valoraciones del profesorado chileno sobre la lectura en el aula. En el siguiente subepígrafe se recoge la estructura principal del mismo.

Giselle Bahamondes Quezada

### *8.1.2. Estructura del cuestionario*

El instrumento de consulta está compuesto por cuatro ámbitos:

- Autoevaluación de los profesores con respecto al conocimiento sobre las bases curriculares para el aprendizaje de la lectura en Chile (integra 12 preguntas cerradas).
- Valoración de los profesores sobre las bases curriculares como documentos orientadores para el aprendizaje de la lectura en Chile (integra 12 preguntas cerradas).
- Percepciones de los profesores chilenos sobre las conductas generalizables de los estudiantes frente a la lectura en el aula (integra 11 preguntas mixtas).
- Posibilidades de trabajo con la lectura en el aula (integra una pregunta con varias opciones de contestación).

### *8.1.3. Pilotaje y validación del cuestionario utilizado*

Con el fin de verificar la fiabilidad del instrumento, es decir, la capacidad de este para medir de forma consistente, precisa y sin mucho error la característica deseada (Pardo y Ruiz, 2002), se usó el Alfa de Cronbach, posterior a un pilotaje efectuado en el mes de mayo de 2016 que integró las respuestas de dieciocho profesores del sistema escolar de la provincia de Talca, Chile.

El análisis estadístico aplicado al instrumento arrojó un valor de 0,774, lo que significa que existe un 77,4% de relación explicada entre los ámbitos considerados en la encuesta de los profesores, en suma, existe una alta homogeneidad y equivalencia de respuesta a todos los ítems a la vez y para todos los encuestados.



Giselle Bahamondes Quezada

#### *8.1.4. Aplicación del cuestionario*

El cuestionario se aplicó a través de la contestación directa de los profesores por vía manual y mediante la respuesta en línea en un formato digital. Se llevó a cabo entre los meses de octubre y noviembre de 2016. La gestión de la consulta a los profesores se realizó con la Dirección de Administración Educativa Municipal de la comuna de Curicó (DAEM).

#### **8.2. Instrumentos de recogida de datos para el estudio de la comparación de los grupos experimental y de control**

Los instrumentos de recogida de datos para la comparación de los grupos experimental y control han sido un pretest y un postest de comprensión lectora acerca de la novela *El Lazarillo de Tormes*.

- Pretest de comprensión de la novela *El Lazarillo de Tormes*

La evaluación corresponde a una prueba de comprensión lectora basada en la novela clásica española, compuesta por un ítem de respuesta cerrada y otro de respuesta abierta, los cuales midieron la variable dependiente antes de aplicar la intervención didáctica. La finalidad de la prueba fue la recolección objetiva de datos que permitieran someter los resultados a un análisis cuantitativo e interpretar los resultados al compararlos con el postest.

- Postest de comprensión de la novela *El Lazarillo de Tormes*

Se trata de una prueba de comprensión lectora basada en la novela clásica española, compuesta por un ítem de respuesta cerrada y otro de respuesta abierta, cuya finalidad es medir la variable dependiente después de aplicar la intervención didáctica. Al igual que en el pretest, el propósito de la prueba fue la recolección objetiva de datos que permitieran someter los

Giselle Bahamondes Quezada

resultados a un análisis cuantitativo e interpretar los resultados al compararlos con el pretest y en relación con ambos grupos de estudiantes.

### *8.2.1. Estructura de las pruebas de comprensión de la novela El Lazarillo de Tormes*

Como en la investigación que se presenta se trata de medir los niveles de comprensión logrados por los estudiantes antes y después de la intervención didáctica vinculada con la novela española *El lazarillo de Tormes*, se determinó la creación de dos pruebas de comprensión que presentaran una estructura similar, en la que se mantuviera la cantidad de preguntas por ítem y el tipo de habilidad lectora requerida.

El pretest consideró medir las siguientes habilidades cognitivas:

- a) Inferencia textual: nueve preguntas de respuesta cerrada y una pregunta de respuesta abierta.
- b) Inferencia de significados contextuales: dos preguntas de respuesta cerrada.
- c) Jerarquización y/o clasificación de información: una pregunta de respuesta abierta.
- d) Interpretación: tres preguntas de respuesta abierta.

La siguiente tabla muestra la distribución por habilidad, número de las preguntas, claves y puntaje asignado en la primera prueba de comprensión lectora de la novela.

Giselle Bahamondes Quezada

HABILIDADES COGNITIVAS EN EL PRETEST	NÚMERO DE PREGUNTA	CLAVE	PUNTAJE
Inferencia textual	1	A	2
	2	C	2
	3	A	2
	4	D	2
	5	D	2
	6	C	2
	7	B	2
	8	C	2
	9	D	2
	15	Desarrollo	4
Inferencia de significados contextuales	10	B	2
	11	A	2
Preguntas de jerarquización/clasificación	16	Desarrollo	4
Preguntas de interpretación	12	Desarrollo	4
	13	Desarrollo	4
	14	Desarrollo	4

Tabla 9. Tabla de especificaciones del pretest. Fuente: elaboración propia.

Por su parte, en el postest se consideraron las siguientes distribuciones:

- a) Inferencia textual: nueve preguntas de respuesta cerrada y una pregunta de respuesta abierta.
- b) Inferencia de significados contextuales: dos preguntas de respuesta cerrada.

Giselle Bahamondes Quezada

- c) Jerarquización y/o clasificación de información: una pregunta de respuesta abierta.
- d) Interpretación: dos preguntas cerradas y una pregunta de respuesta abierta.

La tabla siguiente corresponde a las especificaciones del postest:

HABILIDADES COGNITIVAS	NÚMERO DE PREGUNTA	CLAVE	PUNTAJE
Inferencia textual	1	B	2
	2	A	2
	3	D	2
	5	C	2
	6	D	2
	8	B	2
	9	B	2
	10	C	2
	13	B	2
	14	Desarrollo	4
Inferencia de significados contextuales	11	A	2
	12	C	2
Preguntas de jerarquización/clasificación	15	Desarrollo	4
Preguntas de interpretación	4	A	2
	7	D	2
	16	Desarrollo	4

Tabla 10. Tabla de especificaciones del postest. Fuente: elaboración propia.

Giselle Bahamondes Quezada

A continuación presentamos las categorías consideradas para la elaboración de las preguntas de los instrumentos pretest y postest del estudio.

1. De la teoría de la recepción:

- a) Vivencia, experiencia y percepción de la obra literaria.
- b) Cuestionamientos: interrogantes formuladas el lector durante el proceso.
- c) Interpretaciones o elaboración de explicaciones respecto del sentido del texto.
- d) Recreación de nuevos sentidos: elaboración de significados propios, originales y siempre coherentes con el texto y con la experiencia de quien lee.

2. Del modelo interactivo de lectura:

- a) Activación de conocimientos previos: input cognitivo que permite la construcción de significados, a partir de la conexión de la información nueva con la que el lector posee en su experiencia previa.
- b) Contextualización: situar la obra literaria o sus constituyentes en distintos planos o entornos: social, cultural, geográfico, político, etc.
- c) Clasificación: establecer un ordenamiento por clase o categorización de determinados elementos presentes en la lectura.
- d) Recapitulación: recuerdo ordenado, a modo de síntesis, de lo leído.
- e) Jerarquización: ordenamiento de elementos de la lectura de acuerdo a ciertos criterios, por ejemplo, rangos y relevancias.
- f) Predicción: anticipaciones que hace el lector respecto de lo que lee y de lo que pudiera ocurrir en el texto.
- g) Inferencia de significados contextuales: deducir el significado de un concepto puesto en un enunciado determinado.

Giselle Bahamondes Quezada

### 3. De la didáctica de la literatura:

- a) El proceso de recepción literaria.
- b) El carácter activo y participativo de la lectura.
- c) El desarrollo de habilidades lectoras.

#### *8.2.2. Pilotaje y validación de las pruebas de comprensión*

El pilotaje de ambas pruebas se llevó a cabo con estudiantes del mismo nivel, en un período de formación previo a la implementación (un año antes), en el mismo contexto educacional de la ciudad de Curicó, Chile. Mientras que la validación de las pruebas se logró a través del juicio experto de la académica Alejandra Leal Ladrón de Guevara, de la Universidad Austral de Chile.

#### *8.2.3. Aplicación de las pruebas de comprensión*

La aplicación de las pruebas se realizó a los estudiantes que constituyeron la muestra no probabilística intencionada, esto es, un total de 46 alumnos. Como se ha dicho, cada grupo (control y experimental) estuvo conformado por 23 sujetos.

La primera prueba se aplicó una vez que los estudiantes finalizaron el proceso de lectura de la novela española (sin intervención), y la segunda prueba después de participar del tratamiento didáctico para la comprensión de la obra literaria.

La información obtenida a partir de las pruebas fue analizada con una matriz de tabulación que integró todos los datos recopilados a partir de los resultados obtenidos en el pretest y en el postest. Para ello se creó en una planilla del programa informático *Excel*, una tabla con la cantidad de sujetos determinada y los resultados distribuidos por habilidades cognitivas evaluadas.

Giselle Bahamondes Quezada

Por tanto, se obtuvo información de los niveles de lectura alcanzados en inferencia textual, inferencia de significados contextuales, preguntas de jerarquización y clasificación y preguntas de interpretación. De esta forma, se pudo establecer el valor comparativo de cada uno de los niveles y habilidades requeridas en las pruebas aplicadas para el grupo control y el grupo experimental.

Registrados los puntajes de los instrumentos, la información fue analizada a través del programa estadístico SPSS y la aplicación del estadígrafo T de Student.

### ***8.3. Instrumento de recogida de datos para el estudio de la autoevaluación de las actitudes lectoras y la experiencia literaria del grupo experimental***

El instrumento de recogida de datos en el caso del estudio concerniente a la autoevaluación de las actitudes lectoras y la experiencia literaria del grupo experimental ha sido el siguiente:

#### a. Cuestionario de estudiantes

Con el objetivo de indagar en las actitudes lectoras del grupo experimental, sus percepciones sobre la experiencia de lectura literaria en el aula y la valoración del trabajo didáctico de la novela española *El lazarillo de Tormes*, se construyó un cuestionario para los estudiantes. El cuestionario de estudiantes se constituyó conforme a las siguientes dimensiones y cantidad de preguntas asociadas:

- a) Autoevaluación de las actitudes ante la lectura de los estudiantes, compuesta por 15 preguntas cerradas.

Giselle Bahamondes Quezada

- b) Evaluación y valoración del trabajo didáctico de la novela compuesta por 13 preguntas cerradas.
- c) Relación del estudiante lector con la obra literaria seleccionada, en la que se integran 10 preguntas cerradas y dos preguntas abiertas que permiten el desarrollo de ideas.

Cabe destacar que no se ha realizado ningún pilotaje para este instrumento. La aplicación del cuestionario detallado previamente contó con la respuesta de los 23 participantes de la intervención didáctica (grupo experimental). Se realizó con posterioridad a la implementación de la secuencia didáctica para la comprensión de la novela española, a través de un formulario en línea que se distribuyó en sus correos electrónicos.

La información obtenida a partir del cuestionario se ha tabulado en una hoja de cálculo del programa informático *Excel* para su posterior análisis descriptivo. Por último se ha procedido al cálculo de las frecuencias absolutas de las categorías establecidas en cada pregunta y un posterior análisis gráfico de estas.



## **CAPÍTULO VI**

### **PROPUESTA DIDÁCTICA SOBRE *EL LAZARILLO DE TORMES* PARA OCTAVO AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA**

#### **1. Descripción de la propuesta**

Tal y como señala Mendoza (2008), y según se establece en el marco teórico de esta investigación, las recientes tendencias de la Didáctica de la Lengua y la Literatura ponen especial atención al desarrollo de aspectos como el proceso de integración de las habilidades lingüísticas, de dominios comunicativos, de saberes derivados de la propia experiencia, el carácter activo y participativo de la lectura, del desarrollo de habilidades lectoras, la valoración

Giselle Bahamondes Quezada

global de la obra literaria y las implicancias cognitivas y metacognitivas, que forman parte del aprendizaje efectivo en el aula.

Conscientes de la dificultad que implica en estos tiempos enseñar a valorar, degustar y comprender la literatura clásica por parte de nuestros jóvenes lectores, se plantean acciones mediadoras o facilitadoras del aprendizaje que dependen directamente del proyecto didáctico que se presente, de los saberes contextuales, de los propósitos educativos del profesorado y de las estrategias de lectura que se desarrollen (se enseñen y se aprendan) en el aula.

La noción de estrategia de lectura es definida en términos de propiedades de planes globales, esto es, de representaciones cognitivas de secuencias de acciones en relación a las metas del lector. Estas deben entenderse como el resultado de un proceso mental en que el sujeto lector recurre a una variada gama de saberes y que tiene como objetivo resolver un problema determinado (Van Dijk y Kintsch, 1983). Asimismo, permiten al lector hacer uso de sus propios conocimientos y de la información del texto de manera personal, ejecutando un proceso cognitivo no menor.

El proceso de apropiación de los saberes a partir de estrategias didácticas innovadoras, creativas e integradoras, capaces de suscitar el aprendizaje significativo, y que se puede nominar como una *intervención didáctica en aula* (Cornejo, 2008), ha considerado la aplicación de una secuencia para mejorar los niveles de comprensión lectora de la novela española *El lazarillo de Tormes* en los estudiantes de catorce años, usando para su construcción tres directrices teóricas: el modelo interactivo de lectura (Solé, 1993, 1995, 2006; Camps, 1996), la teoría estética de la recepción (Jauss, 1992; Iser, 1987) y la Didáctica de la Lengua y la Literatura (Mendoza, 2004; Colomer, 1996; López, 1998; Tejero, 1992).

Giselle Bahamondes Quezada

La propuesta de intervención tiene como objetivo desarrollar la habilidad lectora de los estudiantes seleccionados a través de estrategias que permitan mejorar la relación comunicativa-literaria que se establece entre el emisor y el receptor de la obra, los procesos metacognitivos derivados de lectura de la novela *El lazarillo de Tormes* (Edebé, 2010) y la valoración de la misma. Está ideada para ser implementada durante 16 horas pedagógicas, equivalentes a 8 sesiones de 90 minutos cada una.

El diseño organiza y distribuye las estrategias de aprendizaje de la comprensión lectora en tres momentos clave: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura de la novela. Estas estrategias seleccionadas, basadas en el modelo de Solé (2006), tienen como propósito capacitar al lector para poder desarrollar estratégicamente su habilidad lectora, pero, además, propiciar y evidenciar momentos clave de reflexión de los procesos cognitivos del estudiante lector, antes, durante y después de la lectura, generando posibilidades de interacción entre la lectura y otras disciplinas que logran incentivar el aprendizaje en él.

Esta secuencia didáctica ha sido implementada a través del recurso de las nuevas tecnologías de información y la comunicación en formatos de textos multimodales (plataforma virtual de *Facebook* y la *Webquest* como soportes de las tareas de lectura) que pretenden sacar provecho del vínculo existente entre los estudiantes y este tipo de discursos para guiar la lectura de la obra literaria y garantizar, finalmente, el incremento de sus niveles de logro lector.

Giselle Bahamondes Quezada

## 2. Instancias de la propuesta didáctica

Los momentos clave de la propuesta didáctica (Solé, 2006) conforman las estrategias que contribuyen a lograr la comprensión de ambas obras literarias:

1. Antes de la lectura se deben considerar factores como: la motivación, los objetivos de lectura, la activación de conocimientos previos y las predicciones que el lector realiza respecto del texto.
2. Durante la lectura destacamos, entre otros: la motivación constante a la lectura, la relación del conocimiento previo con el nuevo conocimiento, la elaboración de interrogantes personales y constantes por parte del lector, factores metacognitivos, vigilancia consciente de la propia comprensión del lector, interacción durante todo el proceso como lector activo con el texto literario, elaboración de interpretaciones y asignación de sentidos al texto literario, contextualización de la lectura con otros escenarios previstos o conocidos, evocación de sentimientos y emociones relacionados con la lectura y la evaluación del proceso general de lectura.
3. Después de la lectura los estudiantes trabajan: la metacognición, la constatación del logro del objetivo de lectura trazado antes de leer, verificación de hipótesis de lectura, contextualización de la obra literaria, integración de saberes textuales y contextuales, evocación a la experiencia, comprensión y aplicación de los principios sociales evocados a través de la lectura de la novela española clásica.

Giselle Bahamondes Quezada

### **3. Aplicación del modelo interactivo y del enfoque de la teoría de la recepción en la creación de estrategias didácticas para la educación literaria comprensiva de la novela *El lazarillo de Tormes***

La finalidad que perseguimos a través de la aplicación del modelo interactivo y del enfoque de la teoría de la recepción, es, precisamente, generar una propuesta didáctica innovadora en el aprendizaje de la comprensión lectora de la novela *El lazarillo de Tormes* en estudiantes de 14 años, aplicando el proceso lector de ambos enfoques. Asimismo, podemos concretar que nuestra intención principal puede desglosarse a su vez en:

- a) Propiciar momentos clave de reflexión de los procesos cognitivos del lector, antes, durante y después de la lectura de la novela clásica española.
- b) Generar posibilidades de interacción entre la lectura y otras disciplinas que logran incentivar el aprendizaje de los estudiantes.

Los aprendizajes esperados pueden concretarse en los siguientes:

- Formulan sus propios objetivos de lectura.
- Establecen predicciones coherentes a partir de la lectura del texto literario.
- Interactúan durante todo el proceso, como lector activo, con el texto literario.
- 

En la siguiente tabla recogemos los aprendizajes y contenidos cognitivos, procedimentales y actitudinales que se derivan de la aplicación de los modelos considerados:

Giselle Bahamondes Quezada

<b>Aprendizajes cognitivos</b>	<b>Aprendizajes procedimentales</b>	<b>Aprendizajes actitudinales</b>
Integran el modelo interactivo de lectura a su propio conocimiento de metodologías.	Utilizan las estrategias específicas (previas, durante y después) en la lectura del texto literario.	Adoptan el proceso lector en la comprensión del texto literario.
<b>Contenidos conceptuales</b>	<b>Contenidos procedimentales</b>	<b>Contenidos actitudinales</b>
Contexto histórico de la obra; la novela picaresca; el tipo literario pícaro (antihéroe).	Aplicación de las estrategias lectoras (previas durante y posteriores a la lectura) que facilitan la lectura significativa de la novela.	Interés por la aplicación del proceso lector interactivo de comprensión lectora.

Tabla 11. *Aprendizajes y contenidos esperados*. Fuente: elaboración propia.

#### 4. Secuencia didáctica específica

La secuencia didáctica que se propone conlleva la aplicación de varias fases con una temporalización específica y que se detalla seguidamente.

##### **4.1. Conceptualización de la novela picaresca (4 horas)**

- Activación de conocimientos previos, que permitirá a los niños y niñas establecer relaciones entre lo que saben y lo que van a aprender.
- Apropriación del concepto “pícaro” como tipo literario del Renacimiento.
- Explicación de estrategias para caracterizar, relacionar e identificar el tipo literario “pícaro” en diversos textos.
- Socialización de las actividades realizadas.

Giselle Bahamondes Quezada

#### **4.2 Comprensión de la novela picaresca (4 horas)**

- Desarrollo de estrategias de comprensión de la novela española.
- Lectura y seguimiento de la lectura.
- Capítulos seleccionados de la novela picaresca *El lazarillo de Tormes*:
- *Tratado I: Cuenta Lázaro su vida y cuyo hijo fue.*
- *Tratado II: Cómo Lázaro asentó con un clérigo. Y de las cosas que con él pasó.*
- *Tratado VII: Cómo Lázaro se asentó con un alguacil. Y de lo que acaeció con él.*
- Explicación de estrategias de interpretación e inferencia textual.
- Lectura y análisis de capítulos específicos de la novela picaresca *El lazarillo de Tormes* a través de tareas de comprensión.<sup>1</sup>
- Socialización de los resultados luego de la aplicación de las técnicas.

#### **4.3 Contexto de la novela picaresca (8 horas)**

- Contextualización de datos: época, situaciones, lugares, presentes en la novela picaresca.
- Construcción contextualizada de textos con intención literaria, utilizando el mismo tipo literario (escritura creativa).
- Exposición de los textos creados.
- Explicación de estrategias de contextualización de la lectura.
- Conceptualización referida al contexto histórico que enmarca la creación literaria picaresca.

---

<sup>1</sup> Gran parte de las tareas de lectura integradas en esta secuencia se basan en propuestas de la Profesora Rosa Navarro Durán, para leer y comprender al Lazarillo en diversos contextos educativos generados en sus trabajos con profesores.

Giselle Bahamondes Quezada

## 5. Planificación de la secuencia didáctica

A continuación se explicita la planificación de las diferentes estrategias consideradas para mejorar la comprensión lectora de la novela española *El lazarillo de Tormes*, en el alumnado de 14 años de edad.

Para organizar la información estructuraremos el presente epígrafe en subepígrafes pertenecientes a cada una de las sesiones realizadas.

### 5.1. Primera sesión (90 minutos)

<p><b>Secuencia didáctica global</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Activar conocimientos previos, que permitirá al alumnado establecer relaciones entre lo que saben y lo que van a aprender.</li> <li>- Apropiación del concepto “pícaro” como tipo literario del Renacimiento.</li> <li>- Explicación de estrategias para caracterizar, relacionar e identificar el tipo literario “pícaro” en diversos textos.</li> <li>- Socialización de las actividades realizadas.</li> </ul>
<p><b>Secuencia didáctica específica</b></p>	<p>Conceptualización de la novela picaresca (4 horas).</p>
<p><b>Desarrollo de la sesión</b></p>	<p><b>Inicio</b> (20 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentación de un capítulo de la serie televisiva <i>El Chavo del ocho</i>.</li> </ul> <hr/> <p><b>Desarrollo</b> (50 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Formulación de preguntas en torno a las características del personaje <i>El Chavo del ocho</i>.</li> <li>- Presentación del conflicto cognitivo.</li> </ul>



Giselle Bahamondes Quezada

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué hace que este personaje sea tan particular?</li> <li>- ¿Cómo definirías a un pícaro?</li> <li>- ¿En qué aspectos se parece a Lázaro?</li> <li>- ¿Por qué razón el Chavo podría ser también un pícaro?</li> <li>- ¿Qué características comparten ambos y cuáles no?</li> <li>- Organizados en parejas, los estudiantes resuelven el conflicto presentado.</li> <li>- Uno de los estudiantes expone las conclusiones obtenidas al respecto.</li> </ul>
	<p><b>Cierre</b> (20 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Metacognición</li> </ul> <p>¿Qué se yo del pícaro?</p> <p>¿De qué manera lo aprendí?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Verbalización de los aprendizajes logrados: concepto de pícaro como tipo literario.</li> </ul>

Tabla 12. Primera sesión de la secuencia didáctica. Fuente: elaboración propia.

Giselle Bahamondes Quezada

### 5.2. Segunda sesión (90 minutos)

<b>Secuencia didáctica global</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Activar conocimientos previos, que permitirá al alumnado establecer relaciones entre lo que saben y lo que van a aprender.</li> <li>- Apropiación del concepto “pícaro” como tipo literario del Renacimiento.</li> <li>- Explicación de estrategias para caracterizar, relacionar e identificar el tipo literario “pícaro” en diversos textos.</li> <li>- Socialización de las actividades realizadas.</li> </ul>
<b>Secuencia didáctica específica</b>	Conceptualización de la novela picaresca (4 horas).
<b>Desarrollo de la sesión</b>	<b>Inicio</b> (15 minutos) <ul style="list-style-type: none"> <li>- Formulación de preguntas relacionadas con la presentación de un escrito autobiográfico.</li> </ul>
	<b>Desarrollo</b> (50 minutos) <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lectura del prólogo del texto <i>El Lazarillo de Tormes</i>.</li> <li>- Inician autoobservación de la lectura.</li> <li>- Se reúnen en parejas e intentan distinguir los rasgos textuales que lo catalogan como autobiográfico.</li> <li>- Manifiestan sus argumentos e ideas de forma oral ante el curso.</li> </ul>
	<b>Cierre</b> (20 minutos) <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conceptualización de la novela picaresca y uno de sus rasgos característicos: el relato autobiográfico.</li> </ul>

Tabla 13. Segunda sesión de la secuencia didáctica. Fuente: elaboración propia.

Giselle Bahamondes Quezada

### 5.3. Tercera sesión (90 minutos)

<p><b>Secuencia didáctica global</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollo de estrategias de comprensión para el desprendimiento de la idea principal y las ideas secundarias del texto.</li> <li>- Lectura y seguimiento de la lectura de capítulos específicos de la novela picaresca <i>El lazarillo de Tormes</i>.</li> <li>- Explicación de estrategias de interpretación e inferencia textual.</li> <li>- Lectura y análisis de capítulos específicos de la novela picaresca <i>El lazarillo de Tormes</i>.</li> <li>- Socialización de los resultados luego de la aplicación de las técnicas.</li> </ul>
<p><b>Secuencia didáctica específica</b></p>	<p>Comprensión de la novela picaresca <i>El lazarillo de Tormes</i> (4 horas).</p>
<p><b>Desarrollo de la sesión</b></p>	<p><b>Inicio</b> (10 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Formulación de los propios objetivos de lectura: ¿Para qué voy a leer? ¿Cuáles son mis expectativas con esta lectura?</li> </ul> <p><b>Desarrollo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lectura del tratado n.º 1 de la novela <i>“Cuenta Lázaro su vida y cuyo hijo fue”</i>.</li> <li>- Monitoreo de la lectura: ¿Voy entendiendo lo que leo?</li> <li>- Elaboración de interrogantes personales en torno a la lectura (hipótesis e inferencias)</li> <li>- Resolución de guía de comprensión lectora (tratados seleccionados), organizados en parejas de estudiantes.</li> <li>- Revisión permanente de la actividad realizada durante la clase.</li> </ul>

Giselle Bahamondes Quezada

	<p><b>Cierre</b> (20 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisión y reflexión en torno a las respuestas dadas.</li> <li>- Conceptualización del proceso de comprensión personal de lectura.</li> <li>- Énfasis conceptual en los aspectos:             <ul style="list-style-type: none"> <li>a) objetivos y expectativas de mi lectura.</li> <li>b) revisión permanente (conciencia de lo que voy leyendo).</li> <li>c) Formulación de preguntas durante la lectura (hipótesis e inferencias).</li> </ul> </li> </ul>
--	--

Tabla 14. Tercera sesión de la secuencia didáctica. Fuente: elaboración propia.

#### 5.4. Cuarta sesión (90 minutos)

<p><b>Secuencia didáctica global</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollo de estrategias de comprensión para el desprendimiento de la idea principal y las ideas secundarias del texto.</li> <li>- Lectura y seguimiento de la lectura de capítulos específicos de la novela picaresca <i>El lazarillo de Tormes</i>.</li> <li>- Explicación de estrategias de interpretación e inferencia textual.</li> <li>- Lectura y análisis de capítulos específicos de la novela picaresca <i>El lazarillo de Tormes</i>.</li> <li>- Socialización de los resultados luego de la aplicación de las técnicas.</li> </ul>
<p><b>Secuencia didáctica específica</b></p>	<p>Comprensión de la novela picaresca <i>El lazarillo de Tormes</i> (4 horas).</p>
<p><b>Desarrollo de la sesión</b></p>	<p><b>Inicio</b> (15 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- En parejas, se organizan para trabajar en el laboratorio de tecnología.</li> <li>- Se presenta el objetivo de la clase y el recurso</li> </ul>

Giselle Bahamondes Quezada

	<p>que se utilizará: la <i>webquest</i> creada para fomentar el desarrollo de la comprensión lectora de la novela: <a href="http://zunal.com/tasks.php?w=139062">http://zunal.com/tasks.php?w=139062</a></p>
	<p><b>Desarrollo</b> (50 minutos)</p> <p>En parejas, los estudiantes desarrollan la primera parte de la <i>webquest</i> que implica las siguientes estrategias:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lectura de <i>El cura coñete</i>, cuyo protagonista es Pedro Urdemales.</li> <li>- Establecimiento de rasgos de similitud y diferencias entre Urdemales y Lázaro.</li> <li>- Elaboración de inferencias a partir de la lectura: ¿Por qué crees que Lázaro nomina a sus amos por sus oficios y no precisamente por sus nombres? ¿Cuál es el motivo de escritura que tiene Lázaro o por qué razón crees que decide contar su vida?</li> <li>- Elaboración de los retratos físicos y psicológicos de los amos de Lázaro (dibujo y descripción).</li> <li>- Revisión y apoyo permanente para cada pareja de estudiantes, mientras desarrollan las actividades.</li> </ul>
	<p><b>Cierre</b> (25 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Monitoreo del aprendizaje a través de una evaluación formativa del trabajo realizado en la <i>webquest</i>.</li> </ul> <p>Metacognición:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué hemos aprendido de la vida de Lázaro?</li> <li>- ¿Qué sabemos de sus amos?</li> <li>- ¿Qué conclusiones obtenemos de la información que tenemos?</li> <li>- ¿Cómo llegamos a estas deducciones?</li> </ul>

Tabla 15. Cuarta sesión de la secuencia didáctica. Fuente: elaboración propia.

Giselle Bahamondes Quezada

### 5.5. Quinta sesión (90 minutos)

<p><b>Secuencia didáctica global</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contextualización de datos: época, situaciones, lugares, presentes en la novela picaresca.</li> <li>- Construcción contextualizada de textos con intención literaria, utilizando el mismo tipo literario (Escritura creativa).</li> <li>- Exposición de los textos creados.</li> <li>- Conceptualización referida al contexto histórico que enmarca la creación literaria picaresca.</li> <li>- Explicación de estrategias de contextualización de la lectura.</li> <li>- Socialización de las estrategias.</li> </ul>
<p><b>Secuencia didáctica específica</b></p>	<p>Comprensión y contexto de la novela El lazarillo de Tormes (8 horas).</p>
<p><b>Desarrollo de la sesión</b></p>	<p><b>Inicio</b> (15 minutos)</p> <p>En parejas, se organizan para continuar el trabajo de la <i>webquest</i> en el laboratorio de tecnologías.</p> <p>Se presenta el objetivo de la clase y el recurso que se utilizará. Al igual que la sesión anterior, la <i>webquest</i> creada para fomentar el desarrollo de la comprensión lectora de la novela.</p> <p><a href="http://zunal.com/tasks.php?w=139062">http://zunal.com/tasks.php?w=139062</a></p> <hr/> <p><b>Desarrollo</b></p> <p>En parejas retoman el trabajo de la <i>webquest</i> en el laboratorio.</p> <p>Realizan las siguientes actividades:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Crea una línea de tiempo en la que puedas ordenar cronológicamente los acontecimientos de la novela y relacionarlos coherentemente con cada uno de los amos y con los aprendizajes más importantes de Lázaro en la historia.</i></li> </ol>

Giselle Bahamondes Quezada

	<p><i>2. Contextualización histórica de la novela.</i></p> <p>- <i>Si Lázaro tiene ocho años cuando pillan a su padre robando, ¿cuántos años tendría cuando se produce en España la Batalla de Gelves?</i></p> <p><i>¿En qué año habría nacido, aproximadamente, Lázaro?</i></p> <hr/> <p><b>Cierre</b> (20 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Autoevaluación formativa de la participación y aprendizajes en las actividades realizadas.</li> <li>- Revisión y reflexión:             <ol style="list-style-type: none"> <li>a) ¿Qué aspectos de la obra me ayudaron a determinar los contextos?</li> <li>b) ¿Es posible determinar situaciones históricas mencionadas en el texto?</li> <li>c) ¿Es posible determinar lugares específicos a través de la lectura de la obra?</li> <li>d) ¿Es posible reconocer en la lectura aspectos de una sociedad determinada?</li> <li>e) ¿Cómo reconozco estos aspectos?</li> <li>f) ¿Me resulta fácil hacerlo?</li> </ol> </li> </ul>
--	---

Tabla 16. Quinta sesión de la secuencia didáctica. Fuente: elaboración propia.

### 5.6. Sexta sesión (90 minutos)

<p><b>Secuencia didáctica global</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contextualización de datos: época, situaciones, lugares, presentes en la novela picaresca.</li> <li>- Construcción contextualizada de textos con intención literaria, utilizando el mismo tipo literario (Escritura creativa).</li> <li>- Exposición de los textos creados.</li> <li>- Conceptualización referida al contexto histórico que enmarca la creación literaria picaresca.</li> <li>- Explicación de estrategias de contextualización</li> </ul>
--	---

Giselle Bahamondes Quezada

	<p>de la lectura.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Socialización de las estrategias.</li> </ul>
<b>Secuencia didáctica específica</b>	Comprensión y contexto de la novela <i>El lazarillo de Tormes</i> (8 horas).
<b>Desarrollo de la sesión</b>	<p><b>Inicio</b> (15 minutos)</p> <p>En parejas, se organizan para continuar el trabajo de la <i>webquest</i> en el laboratorio de tecnologías.</p> <p>Se presenta el objetivo de la clase y el recurso que se utilizará. Al igual que la sesión anterior, la <i>webquest</i> creada para fomentar el desarrollo de la comprensión lectora de la novela.</p> <p><a href="http://zunal.com/tasks.php?w=139062">http://zunal.com/tasks.php?w=139062</a></p>
	<p><b>Desarrollo</b></p> <p>En parejas, realizan las siguientes actividades:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Construye el mapa de España y sitúa en este las ciudades en las que Lázaro vivió con sus amos. Señala, con colores y adecuada iconografía, la ruta de Lázaro de Tormes.</i></li> <li>2. <i>¿Qué estipula en su contenido la Declaración de los derechos de los Niños de tu país y qué aspectos tratados se presentan vulnerados en la vida de nuestro protagonista? Indique los aspectos y argumente.</i></li> </ol> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Monitoreo permanente de las actividades realizadas por cada pareja de estudiantes.</li> </ul>
	<p><b>Cierre</b> (20 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Autoevaluación formativa de la participación y aprendizajes en las actividades realizadas.</li> <li>- Revisión y reflexión en torno a las respuestas dadas.</li> </ul>

Tabla 17. Sexta sesión de la secuencia didáctica. Fuente: elaboración propia.



Giselle Bahamondes Quezada

### 5.7. Séptima sesión (90 minutos)

<p><b>Secuencia didáctica global</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contextualización de datos: época, situaciones, lugares, presentes en la novela picaresca.</li> <li>- Construcción contextualizada de textos con intención literaria, utilizando el mismo tipo literario (Escritura creativa).</li> <li>- Exposición de los textos creados.</li> <li>- Conceptualización referida al contexto histórico que enmarca la creación literaria picaresca.</li> <li>- Explicación de estrategias de contextualización de la lectura.</li> <li>- Socialización de las estrategias.</li> </ul>
<p><b>Secuencia didáctica específica</b></p>	<p>Comprensión y contexto de la novela El lazarillo de Tormes (8 horas).</p>
<p><b>Desarrollo de la sesión</b></p>	<p><b>Inicio</b> (15 minutos)</p> <p>Se presenta el objetivo de la clase y el recurso que se utilizará. <a href="http://zunal.com/tasks.php?w=139062">http://zunal.com/tasks.php?w=139062</a></p> <hr/> <p><b>Desarrollo</b></p> <p>En parejas, retoman el trabajo de la webquest y realizan las siguientes actividades:</p> <p>1. <i>Si Lázaro hubiese vivido en Chile<sup>2</sup>, ¿qué amos pudo haber conseguido? ¿Cómo pudo ser esa vivencia con cada uno? Describe. Y ¿qué engaños pudo haber cometido con ellos?</i></p> <p>2. <i>A partir de la pregunta anterior, crea un nuevo episodio o tratado con uno de esos nuevos amos, pero contextualizado en nuestro país y en esta época.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Monitoreo permanente de las actividades realizadas por cada pareja durante la clase.</li> </ul>

<sup>2</sup> Se puede contextualizar en el país que desee.

Giselle Bahamondes Quezada

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Socialización en el curso de la creación literaria de los alumnos.</li> </ul>
	<p><b>Cierre</b> (20 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aplicación de evaluación formativa para monitorear los aprendizajes logrados por los estudiantes.</li> <li>- Revisión y reflexión en torno a las respuestas dadas.</li> <li>- Corrección de sus respuestas.</li> </ul>

Tabla 18. Séptima sesión de la secuencia didáctica. Fuente: elaboración propia.

### 5.8. Octava sesión (90 minutos)

<b>Secuencia didáctica global</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contextualización de datos: época, situaciones, lugares, presentes en la novela picaresca.</li> <li>- Construcción contextualizada de textos con intención literaria, utilizando el mismo tipo literario (Escritura creativa).</li> <li>- Exposición de los textos creados.</li> <li>- Conceptualización referida al contexto histórico que enmarca la creación literaria picaresca.</li> <li>- Explicación de estrategias de contextualización de la lectura.</li> <li>- Socialización de las estrategias.</li> </ul>
<b>Secuencia didáctica específica</b>	Comprensión y contexto de la novela El lazarillo de Tormes (8 horas).
<b>Desarrollo de la sesión</b>	<p><b>Inicio</b> (15 minutos)</p> <p>En plenario:</p>

Giselle Bahamondes Quezada

	<ul style="list-style-type: none"><li>- Formulación de preguntas relacionadas con la forma en que han logrado comprender la obra literaria.</li><li>- Exposición de las conclusiones ante el grupo.</li></ul>
	<p><b>Desarrollo</b></p> <p>En parejas de trabajo:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Presentación y exposición oral al curso, de las actividades llevadas a cabo a través de la <i>webquest</i>.</li><li>- La presentación es realizada en formato <i>power point</i> por los integrantes del equipo de trabajo.</li></ul>
	<p><b>Cierre</b> (20 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Aplicación de evaluación formativa. Revisión y corrección.</li><li>- Infieren la utilidad de la lectura a través de procesos individuales y colectivos en los que se desarrollan factores claves como la motivación, los objetivos y el automonitoreo en la lectura personal.</li></ul>

Tabla 19. Octava sesión de la secuencia didáctica. Fuente: elaboración propia.



## **CAPÍTULO VII**

### **PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LAS PERCEPCIONES Y VALORACIONES DEL PROFESORADO CHILENO SOBRE LA LECTURA**

#### **1. Introducción**

El capítulo que se presenta recoge los resultados y el análisis obtenido de la indagación realizada a un grupo de 66 profesores de la comuna de Curicó, Chile, con el propósito de recopilar información sobre las percepciones y conocimiento efectivo que poseen de la programación ministerial para el nivel en estudio; las actitudes y características que reconocen en sus estudiantes con relación a la lectura; y las estrategias de lectura que implementan para las

Giselle Bahamondes Quezada

dificultades que presentan en el aula para el óptimo desarrollo de los jóvenes lectores.

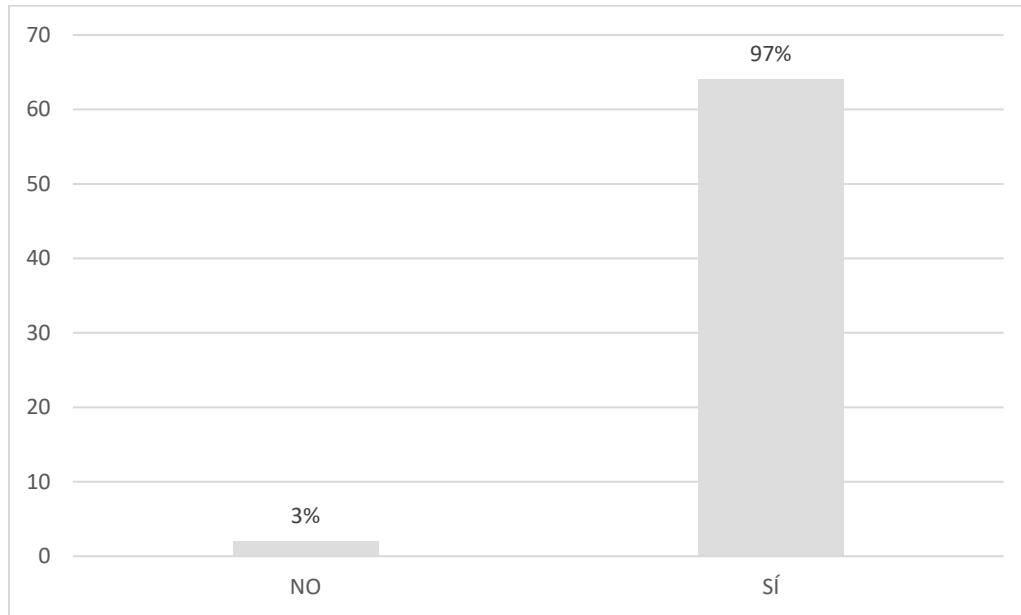
## **2. Resultados obtenidos de las percepciones y valoraciones del profesorado chileno sobre lectura**

En este epígrafe se muestran los principales resultados obtenidos de las percepciones y valoraciones del profesorado chileno participante en el estudio. Los ámbitos 1 y 2 de consulta recogen, por una parte la autoevaluación del profesorado con respecto al conocimiento de las bases curriculares para el aprendizaje de la lectura en Chile. Por otro, se presentan los resultados concernientes a la valoración de los docentes acerca de las bases curriculares como documentos orientadores para el aprendizaje de la lectura en Chile. El ámbito 3 de consulta concierne a las percepciones de los profesores chilenos sobre las conductas generalizables de los estudiantes frente a la lectura en el aula, y, por último, el ámbito 4 hace referencia a las posibilidades de trabajo con la lectura en el aula.

Estructuraremos, pues, la presentación de los resultados atendiendo a las cuestiones realizadas. Cada una de ellas se presenta acompañada de un gráfico de barras que indica de forma visual los valores obtenidos. Comenzaremos, por tanto, con las cuestiones que conciernen al primer

Giselle Bahamondes Quezada

1. ¿Conoce las directrices curriculares que otorga el ministerio para su aplicación en el aula?

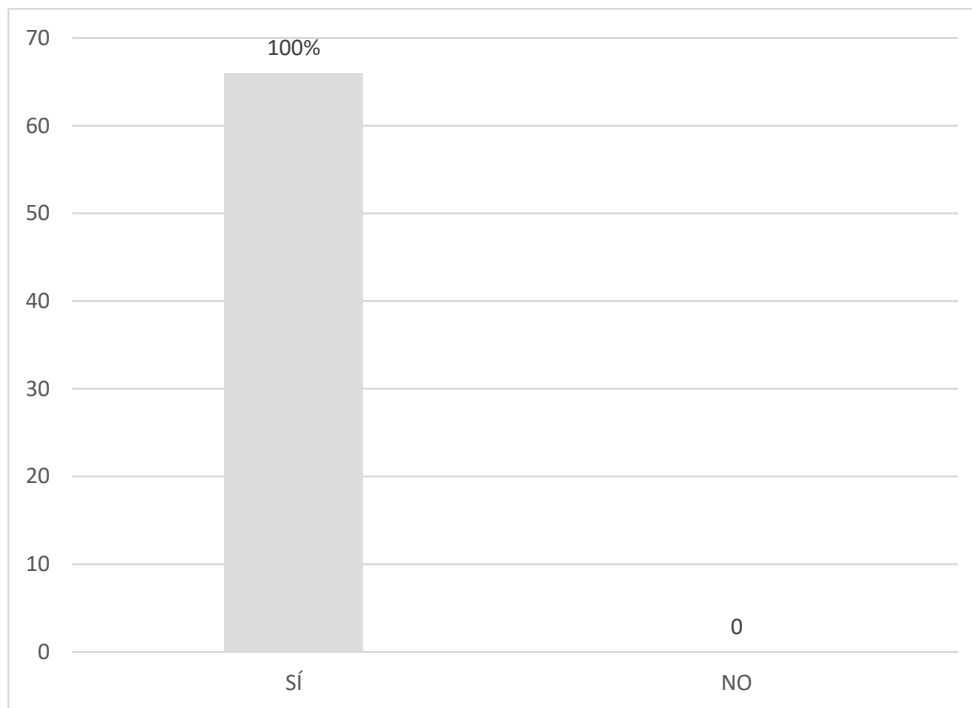


*Gráfico 1. Resultados primera cuestión. Ámbitos I y II.*

El 97% de los encuestados, correspondiente a 64 personas, conoce las directrices curriculares que otorga el ministerio para su aplicación en el aula, y tan solo dos no las conocen.

Giselle Bahamondes Quezada

2. En las bases curriculares, ¿puede usted identificar los ejes de aprendizaje para la asignatura de lenguaje y comunicación?



*Gráfico 2. Resultados segunda cuestión. Ámbitos I y II.*

En esta cuestión coinciden todos los sujetos, es decir, el 100% de los encuestados, que corresponde a 66 personas, dice poder identificar los ejes<sup>1</sup> de aprendizaje para la asignatura de Lengua y Literatura.

---

<sup>1</sup> Ejes para la asignatura de Lengua y Literatura: lectura, escritura, oralidad e investigación.



Giselle Bahamondes Quezada

3. ¿Se siente usted capacitado para implementarlo en su contexto escolar?

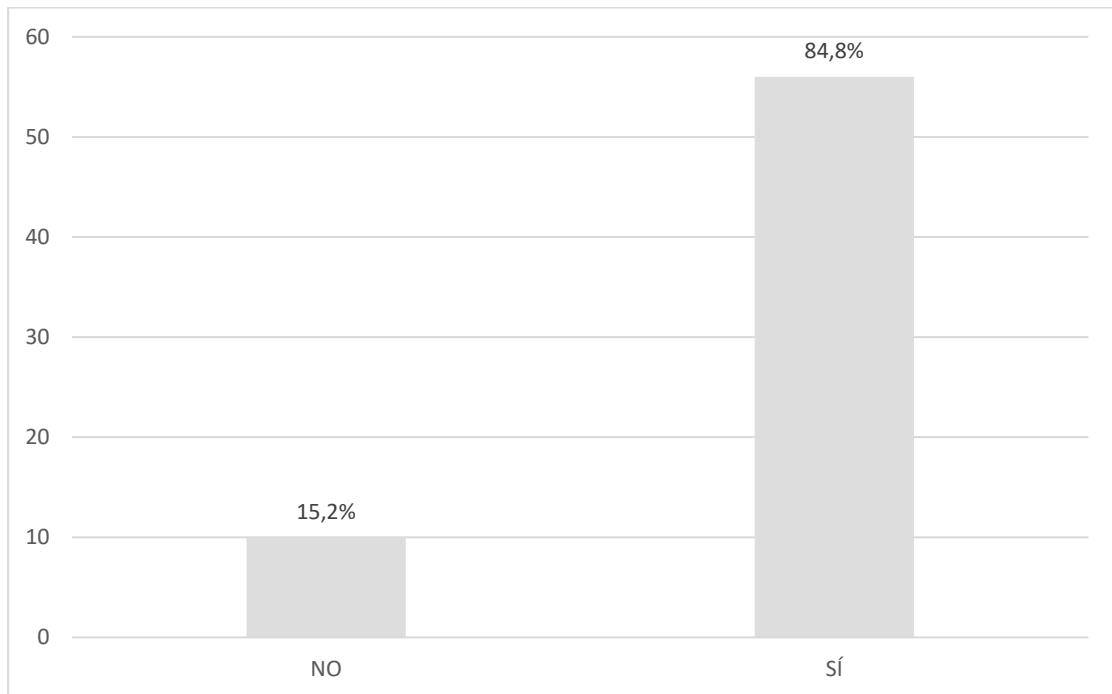


Gráfico 3. Resultados tercera cuestión. Ámbitos I y II.

El 84% de los encuestados que corresponde a 56 personas, se sienten capacitados para implementar el programa en su contexto escolar, y el 15% que corresponde a 10 docentes consultados, no se siente capacitado.

Giselle Bahamondes Quezada

4. ¿Considera que el programa aborda los objetivos de aprendizaje de manera clara o explícita para su ejecución en el aula?

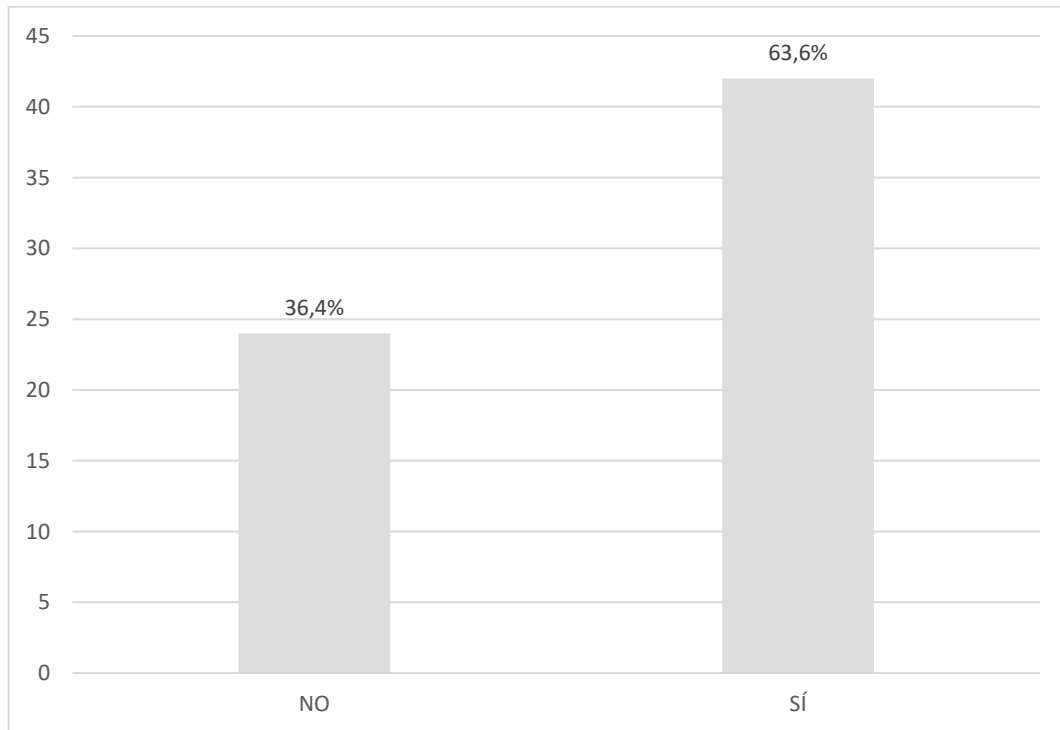


Gráfico 4. Resultados cuarta cuestión. Ámbitos I y II.

Un total de 42 consultados, correspondiente al 63,6%, considera que el programa aborda los objetivos de aprendizaje de manera clara o explícita para su ejecución en el aula, mientras que 24 personas que corresponden al 36,4% no lo consideran de esa forma.

Giselle Bahamondes Quezada

5. En su planificación, ¿integra las sugerencias del documento?

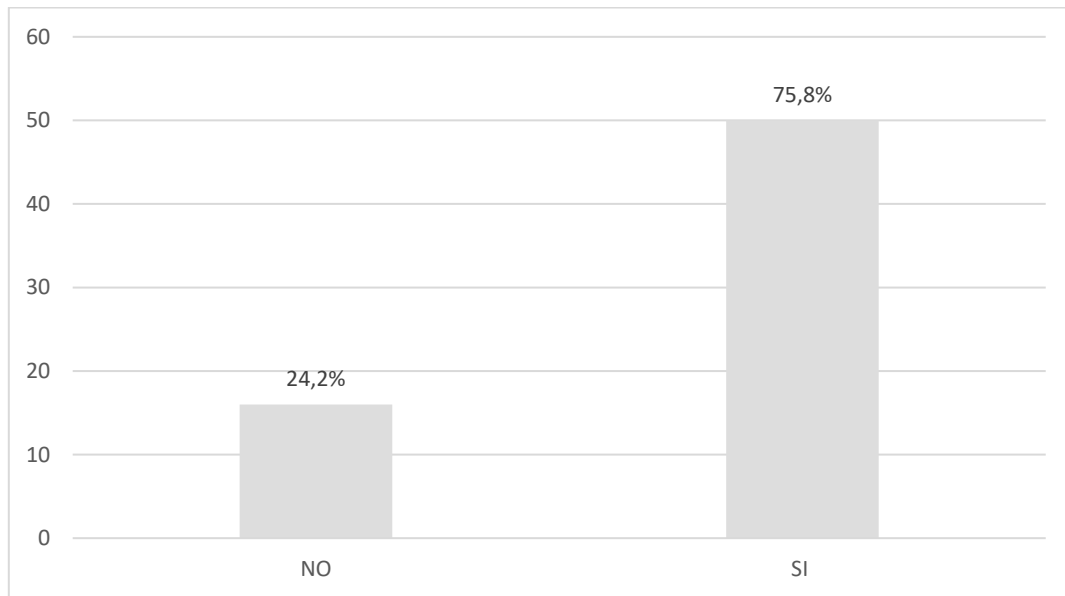


Gráfico 5. Resultados quinta cuestión. Ámbitos I y II.

El 75,8% de los encuestados, que corresponde a 50 personas, integra en su planificación las sugerencias del programa, mientras que solo 16 docentes consultados, que corresponden al 24,2%, no incluye las sugerencias.

Giselle Bahamondes Quezada

6. ¿Considera que las sugerencias del documento se ajustan al contexto de aprendizaje de sus estudiantes?

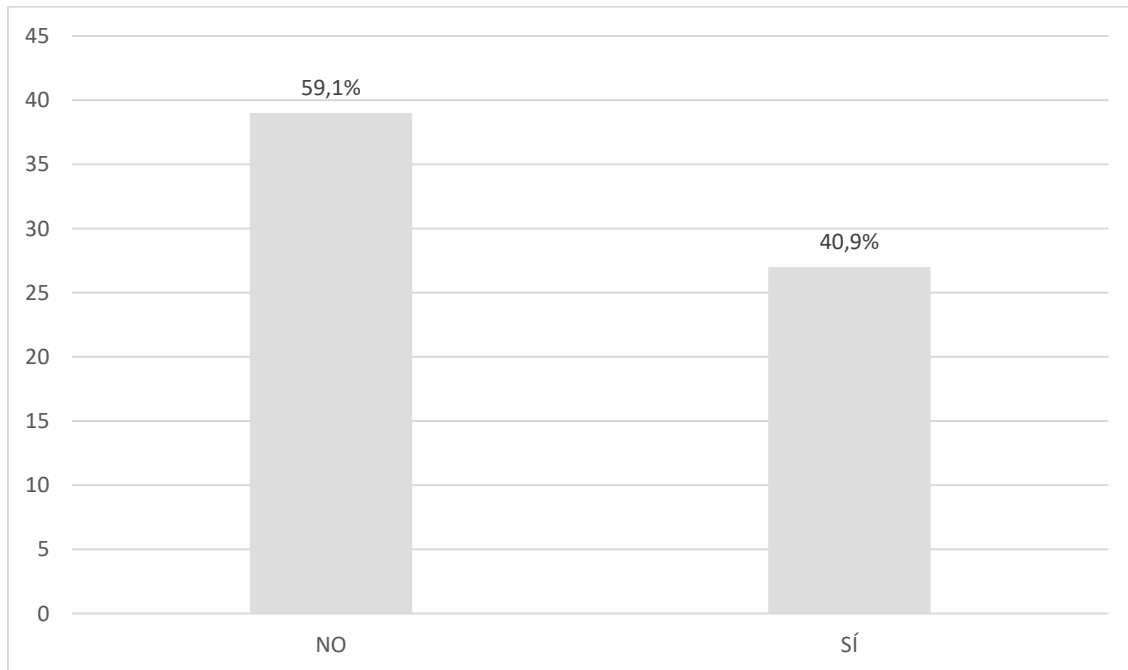


Gráfico 6. Resultados sexta cuestión. Ámbitos I y II.

En esta cuestión podemos constatar que el 59,1% de los encuestados, correspondiente a 39 personas, considera que las sugerencias del programa no se ajustan al contexto de aprendizaje de sus estudiantes, en cambio el 40,9% que corresponde a 27 profesores, sí lo considera.

Giselle Bahamondes Quezada

7. ¿Cree usted que el enfoque comunicativo del programa le permite orientar en el aula el desarrollo de las habilidades de sus estudiantes?

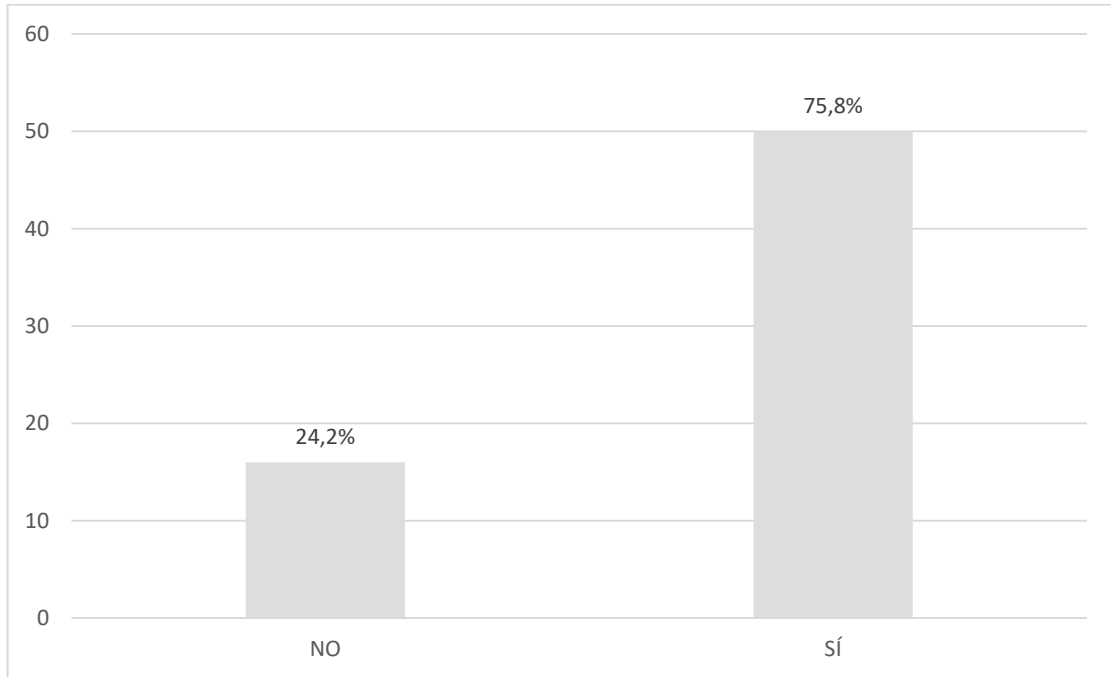


Gráfico 7. Resultados séptima cuestión. Ámbitos I y II.

Para el 75,8% de los profesores encuestados, equivalente a 50 personas, el enfoque comunicativo que posee el programa de Lengua y Literatura, le permite orientar en el aula el desarrollo de las habilidades entre sus estudiantes. Sin embargo, para el 24,2% de los consultados (16 profesores), el programa no lo permite.

Giselle Bahamondes Quezada

8. ¿Cree usted que el programa facilita el logro de aprendizajes conceptuales (el saber), procedimentales (el saber hacer) y actitudinales (el ser) en sus estudiantes?

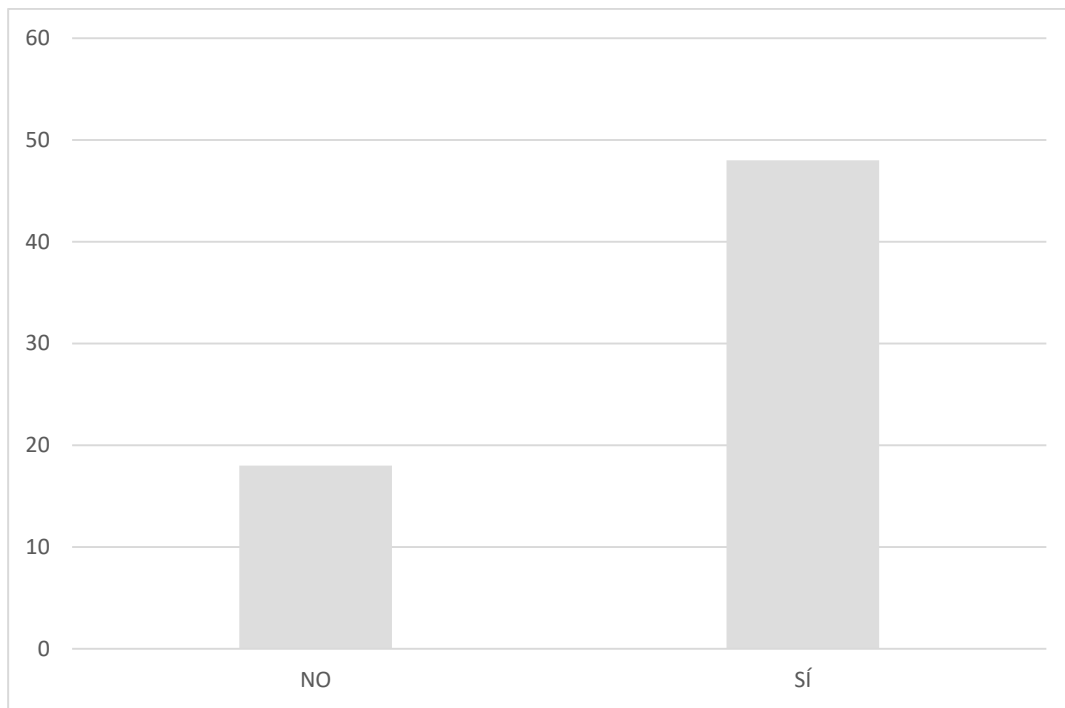


Gráfico 8. Resultados octava cuestión. Ámbitos I y II.

El 72,7% de los profesores consultados, correspondiente a 48 personas, considera que el programa de estudio facilita el logro de aprendizajes conceptuales (el saber), procedimentales (el saber hacer) y actitudinales (el ser) en sus estudiantes, mientras que el 27,3% de los consultados, equivalente a 18 personas, piensa lo contrario.

Giselle Bahamondes Quezada

9. ¿Las sugerencias didácticas propuestas por el programa son entendidas y aplicadas en sus clases?

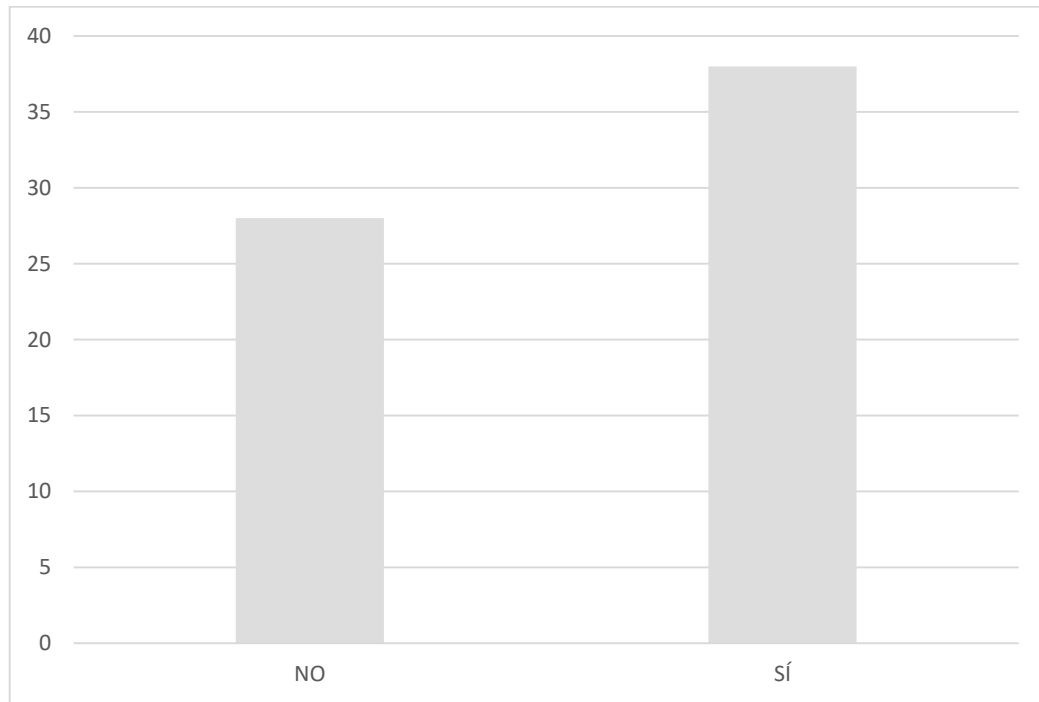


Gráfico 9. Resultados novena cuestión. Ámbitos I y II.

El 57,6% de los consultados, equivalente a 38 profesores, señala que las sugerencias didácticas propuestas por el programa son entendidas y aplicadas en sus clases, mientras que el 42,4% de ellos, esto es 28 docentes, no las comprende ni las aplica.

Giselle Bahamondes Quezada

10. ¿Considera que el eje de lectura fomenta el desarrollo de la competencia en sus estudiantes?

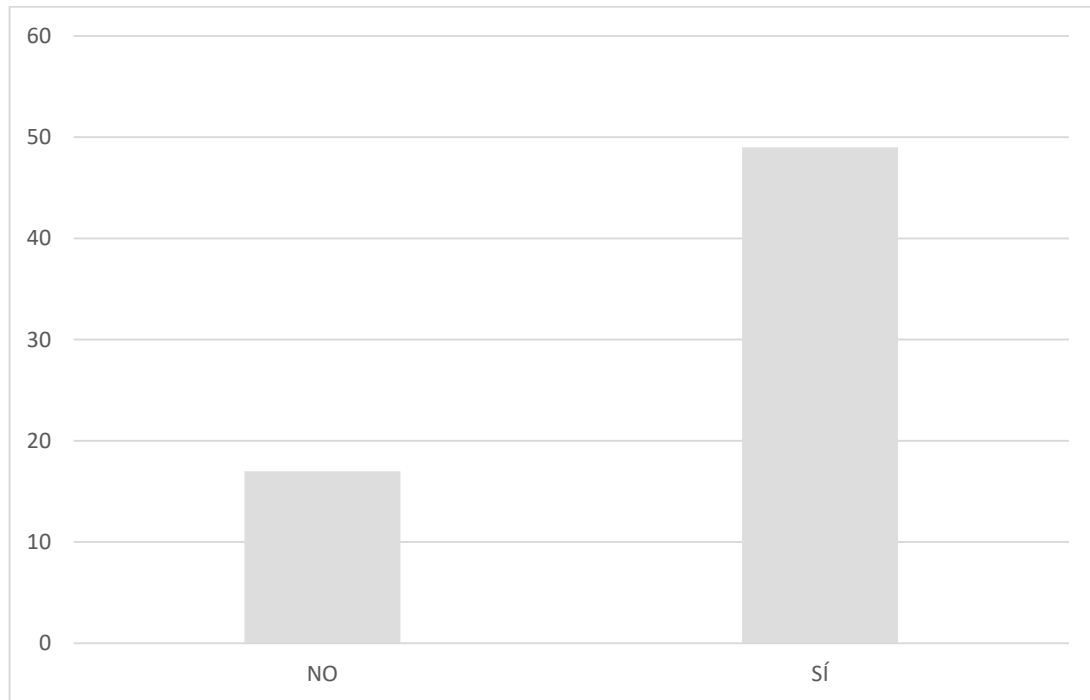


Gráfico 10. Resultados décima cuestión. Ámbitos I y II.

El 74,2% de los docentes consultados (49 profesores) considera que el eje de lectura del programa ministerial fomenta el desarrollo de la competencia en sus estudiantes, en tanto que el 25,8% de ellos (17 profesores) cree que no lo fomenta.



Giselle Bahamondes Quezada

11. ¿Las estrategias didácticas para el aprendizaje de la lectura sugeridas por el programa son aplicables en el desarrollo de sus clases?

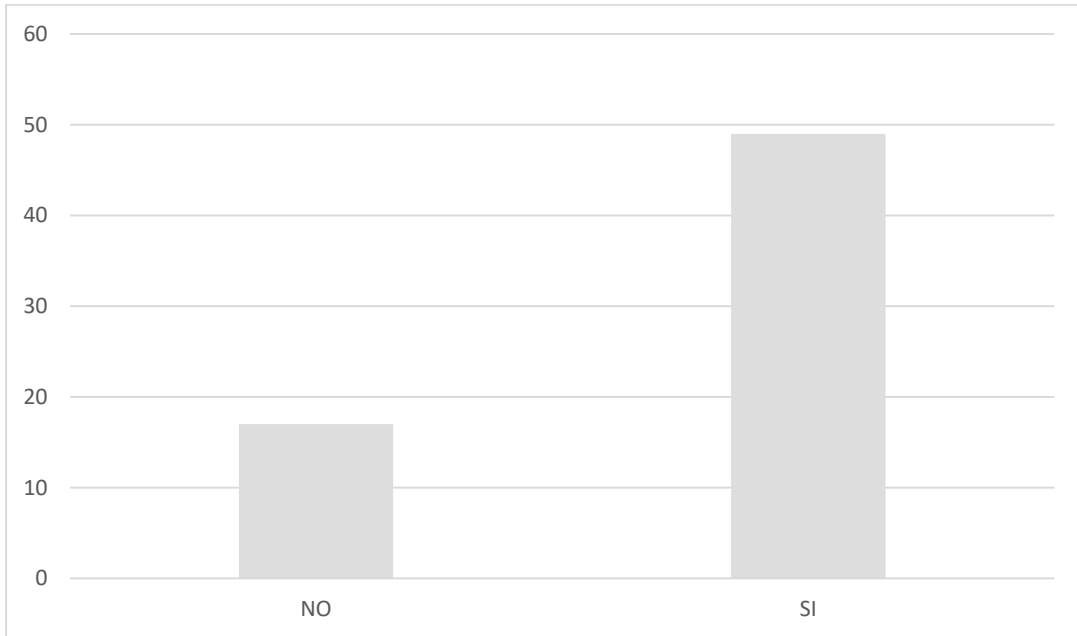


Gráfico 11. Resultados undécima cuestión. Ámbitos I y II.

Para el 74,2% de los profesores encuestados, las estrategias didácticas para el aprendizaje de la lectura sugeridas por el programa de Lengua y Literatura son aplicables en el desarrollo de sus clases, mientras que para el 25,8% no lo son.

Giselle Bahamondes Quezada

12. ¿Se siente usted capacitado (a) para enseñar a sus estudiantes estrategias para el desarrollo de su competencia lectora?

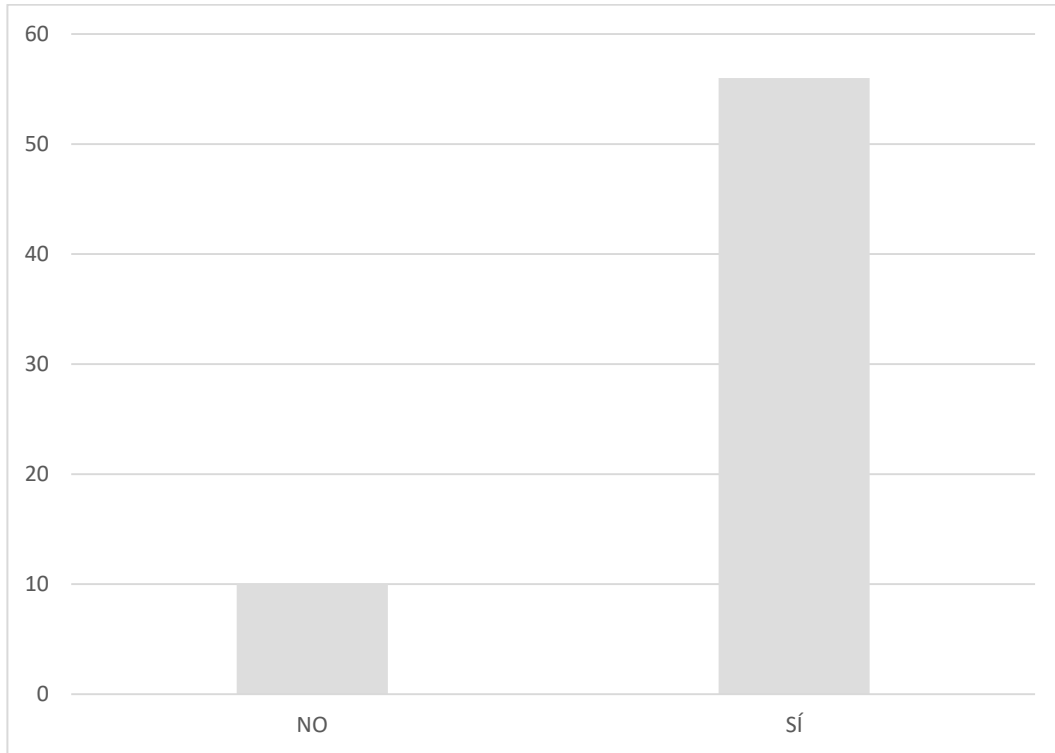


Gráfico 12. Resultados duodécima cuestión. Ámbitos I y II.

Mientras que el 84,8% de los profesores (56 personas) se siente capacitado para enseñar a sus estudiantes estrategias para el desarrollo de su competencia lectora, el 15,2% (10 profesores) indica lo contrario.

Giselle Bahamondes Quezada

A continuación presentamos los resultados gráficos del ámbito 3 de consulta, es decir, acerca de las percepciones de los profesores chilenos sobre las conductas generalizables de los estudiantes frente a la lectura en el aula.

1. Mis estudiantes poseen hábitos de lectura.

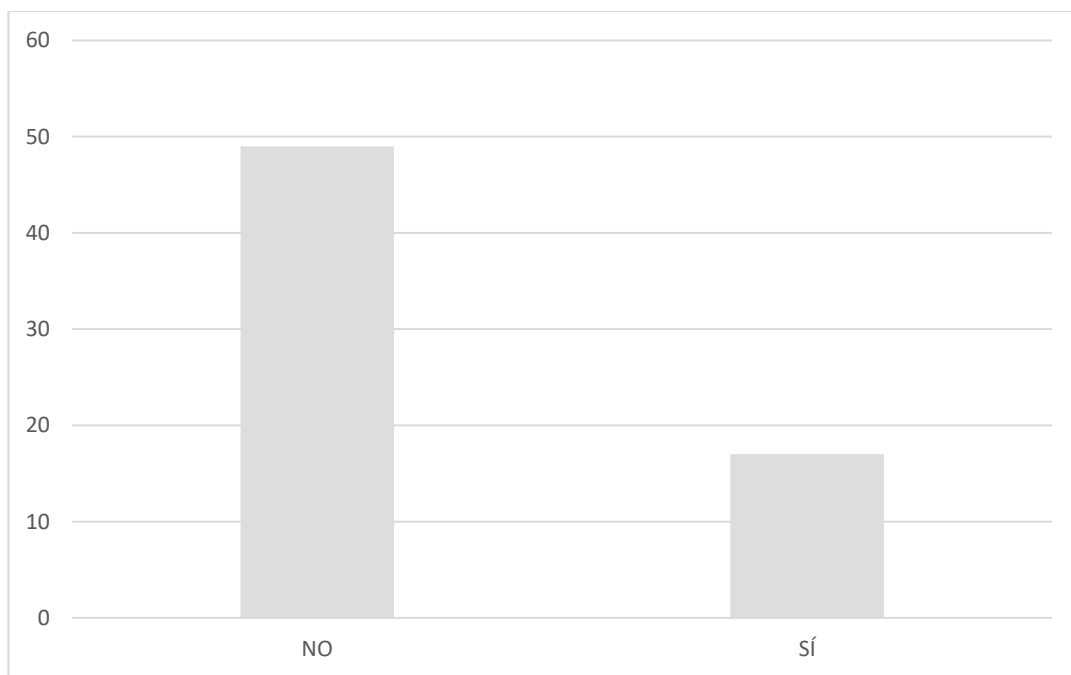
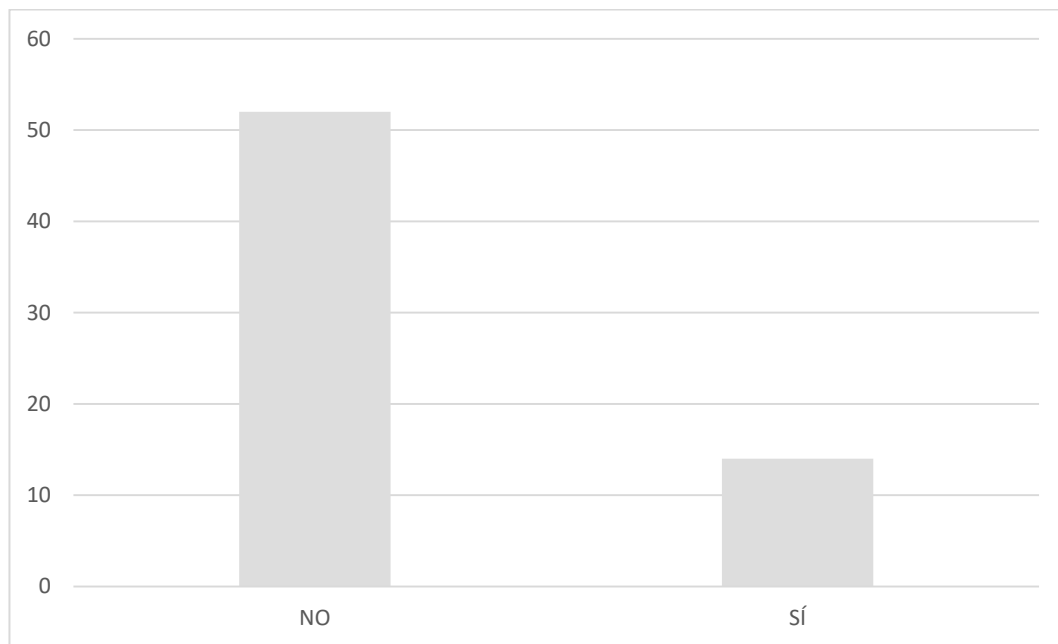


Gráfico 13. Resultados primera cuestión. Ámbito III.

El 74,2% de los profesores (49 consultados) indica que sus estudiantes no tienen hábitos de lectura, mientras que el 25,8% (17 consultados) sostiene que sí poseen.

Giselle Bahamondes Quezada

## 2. Mis estudiantes poseen motivación para leer



*Gráfico 14. Resultados segunda cuestión. Ámbito III.*

El 78,8% de los profesores consultados (equivalente a 52 personas), indica que sus estudiantes no poseen motivación para leer, mientras que solo el 21,2% (14 profesores) señala que sus estudiantes sí la poseen.

Giselle Bahamondes Quezada

3. He comprobado que mis estudiantes distinguen información explícita de información implícita.

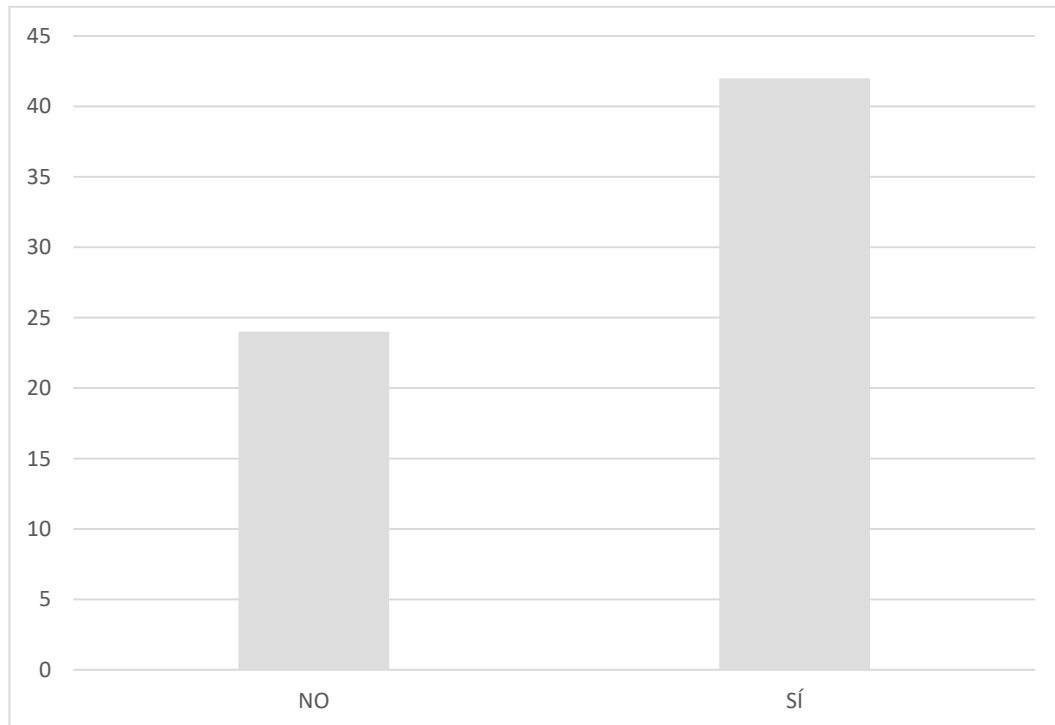
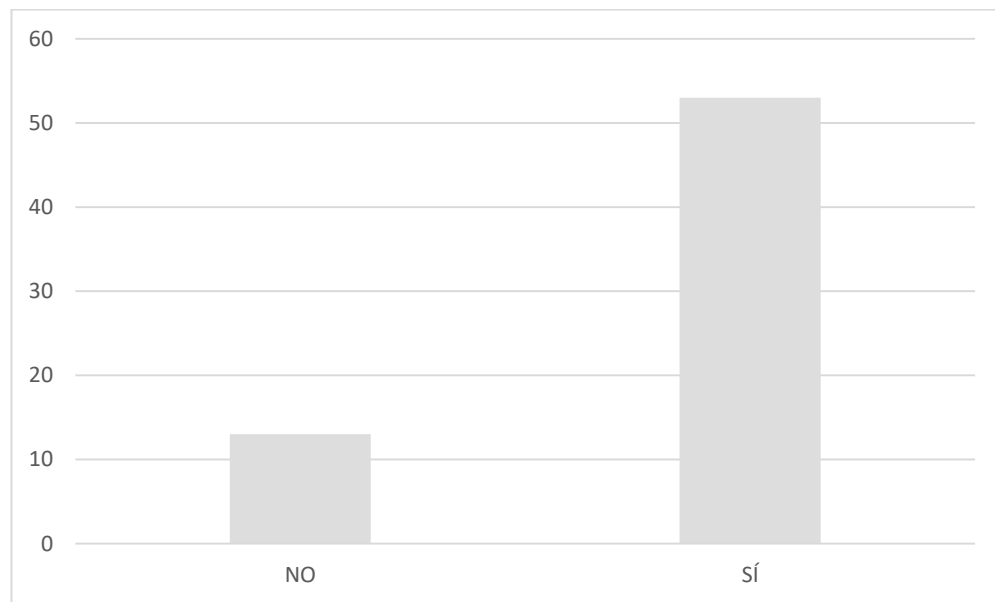


Gráfico 15. Resultados tercera cuestión. Ámbito III.

El 63,6% de los profesores (42 personas) afirma haber comprobado que sus estudiantes distinguen información explícita de información implícita, mientras que el 36,4% (24 personas) no lo afirma.

Giselle Bahamondes Quezada

4. He constatado que mis estudiantes extraen ideas principales de lo que leen.

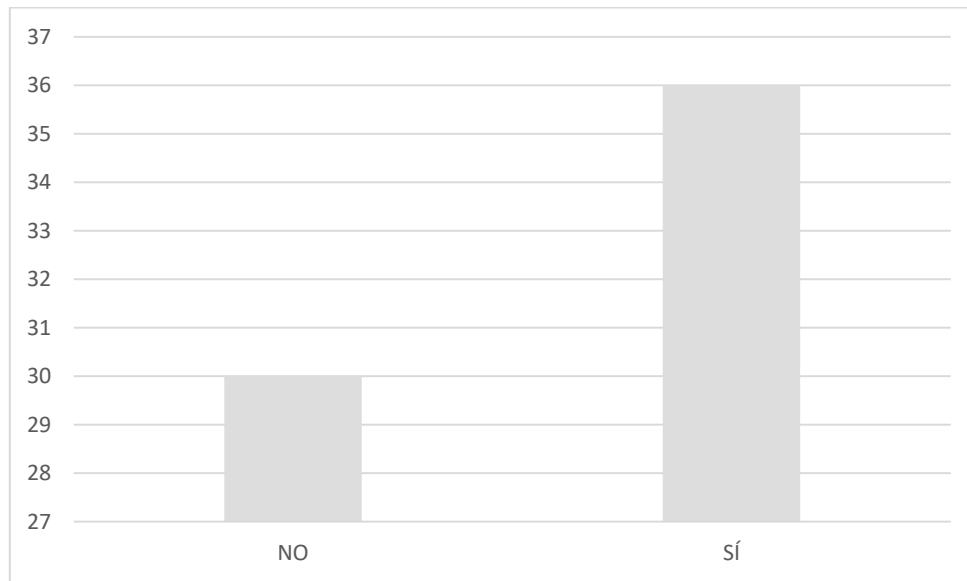


*Gráfico 16. Resultados cuarta cuestión. Ámbito III.*

El 80,3% de los profesores consultados (53 personas) ha constatado que sus estudiantes extraen ideas principales de lo que leen, mientras que el 19,7% (13 personas) no lo ha hecho.

Giselle Bahamondes Quezada

5. Mis estudiantes realizan interpretación de lo que leen.



*Gráfico 17. Resultados quinta cuestión. Ámbito III.*

Del total de profesores consultados, el 45,5% (30 personas) señala que sus estudiantes realizan interpretaciones de aquello que leen, mientras que el 54,5% (36 personas) indica que sus estudiantes no lo hacen.

Giselle Bahamondes Quezada

6. Mis estudiantes dominan el vocabulario presente en los textos.

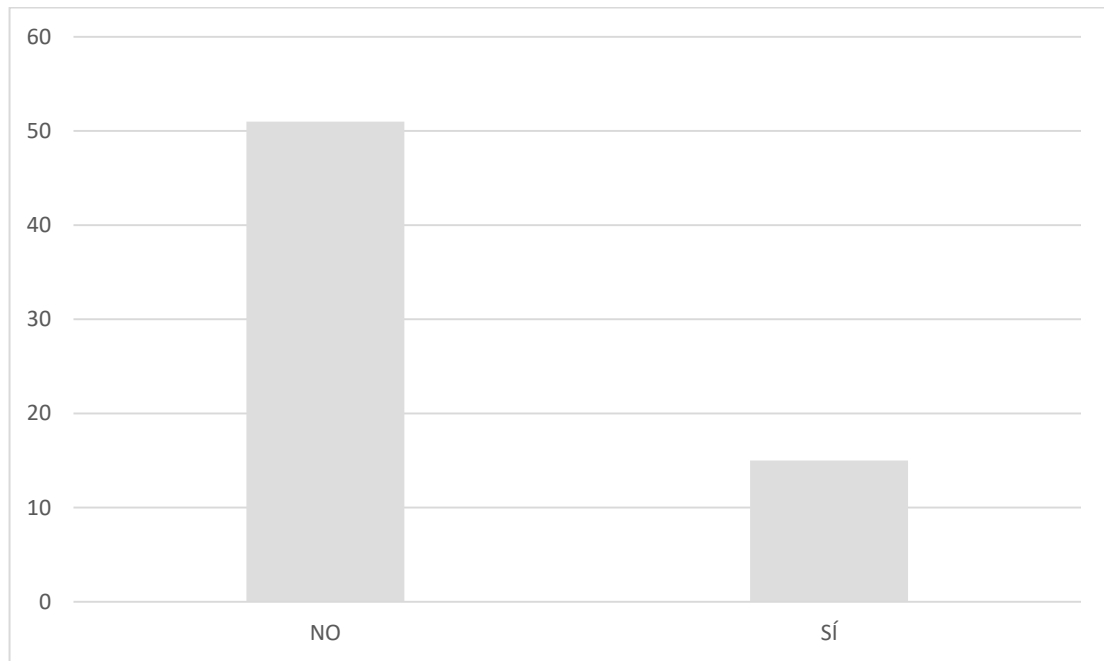


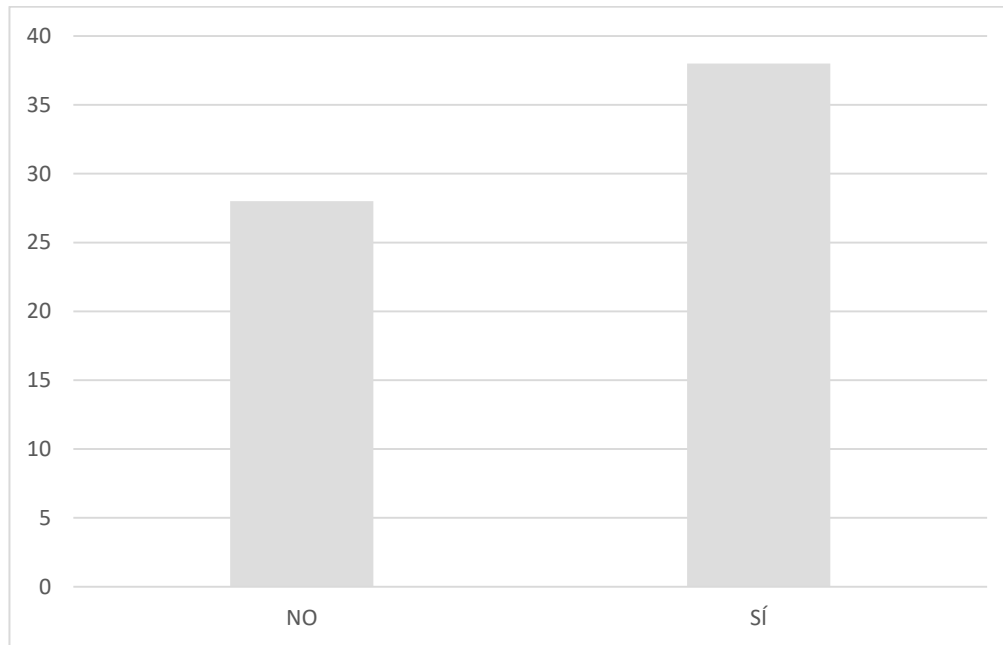
Gráfico 18. Resultados sexta cuestión. Ámbito III.

El 77,3% de los consultados, equivalente a 51 profesores, indica que sus estudiantes *no dominan el vocabulario presente en los textos*, mientras que solo el 22,7%, equivalente a 15 personas, indica que los estudiantes sí lo dominan.



Giselle Bahamondes Quezada

7. Al ejecutar la lectura, son capaces de elaborar críticas respecto de lo que leen.



*Gráfico 19. Resultados séptima cuestión. Ámbito III.*

El 57,6% de los profesores, equivalente a 38 consultados, señala que sus estudiantes son capaces de elaborar críticas respecto de lo que leen, en tanto que el 42,4%, equivalente a 28 personas, señala lo contrario.

Giselle Bahamondes Quezada

8. Mis estudiantes vinculan la información de los textos que leen con la información propia.

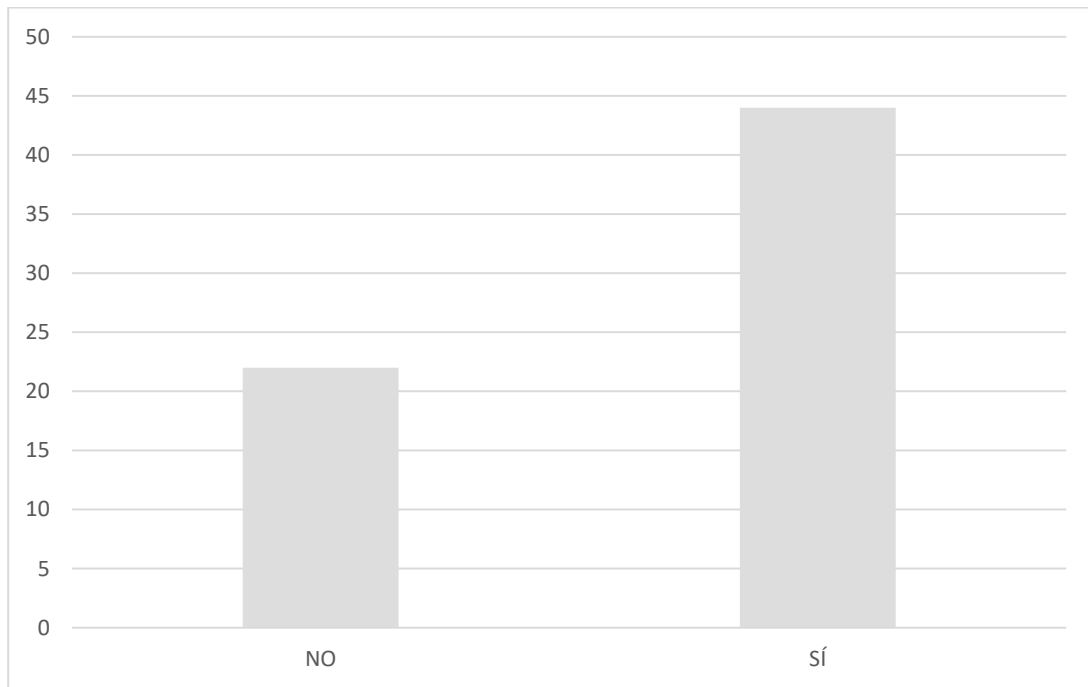


Gráfico 20. Resultados octava cuestión. Ámbito III.

Para el 66,7% de los profesores es posible señalar que sus estudiantes vinculan la información de los textos que leen con la información propia. Por su parte, el 33,3% de los consultados sostiene que no es posible realizar tal aseveración.

Giselle Bahamondes Quezada

9. Mis estudiantes leen sin dificultad silábica.

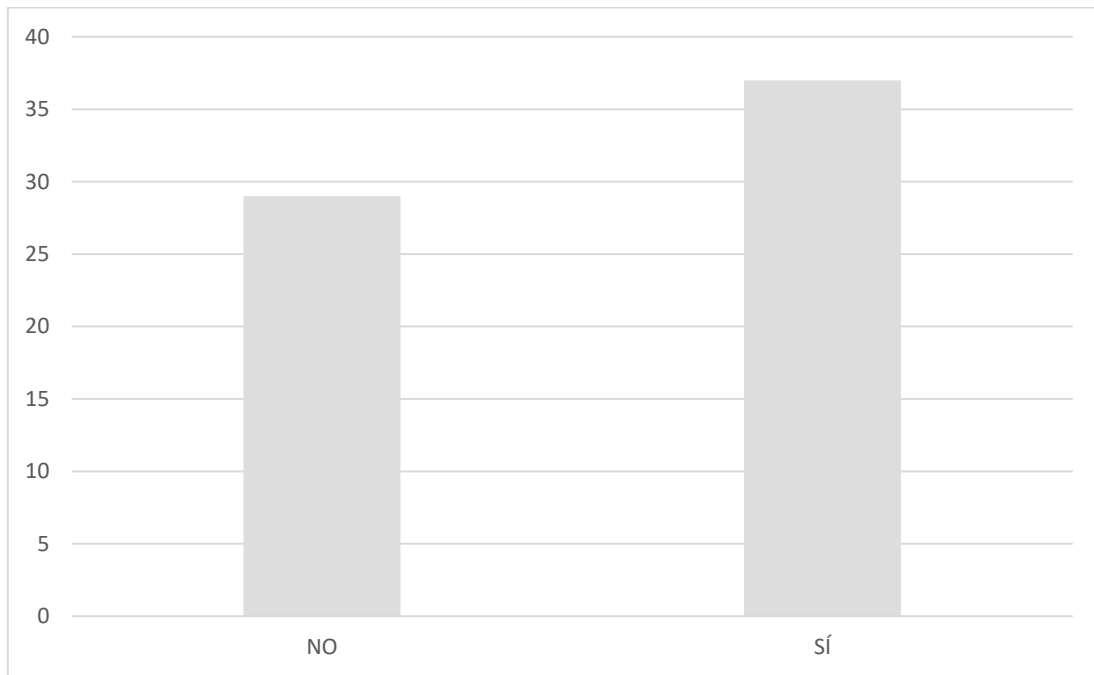


Gráfico 21. Resultados novena cuestión. Ámbito III.

Para el 56,1% de los profesores encuestados es posible afirmar que sus estudiantes leen sin dificultad silábica, pero para el 43,9% de los profesores que participó en la consulta sus alumnos sí poseen esta dificultad.

Giselle Bahamondes Quezada

10. Mis estudiantes respetan normas de puntuación mientras leen.

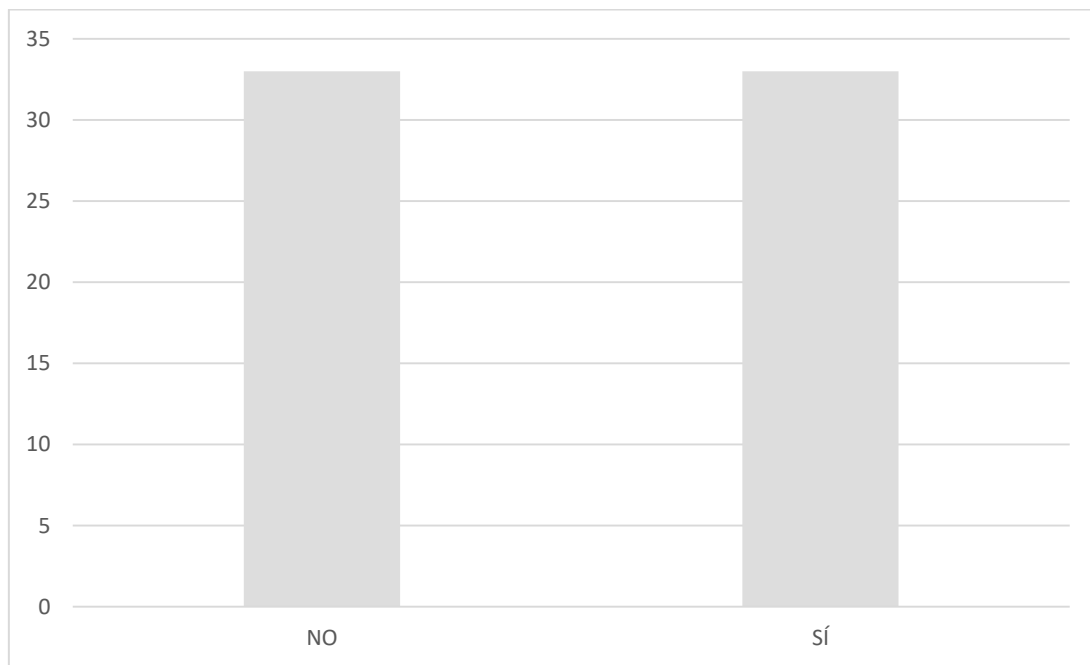


Gráfico 22. Resultados décima cuestión. Ámbito III.

En la consulta *mis estudiantes respetan normas de puntuación mientras leen*, se aprecia total igualdad entre las opciones al 50% marcadas por los profesores consultados.

Giselle Bahamondes Quezada

11. Mis estudiantes atienden a entonaciones o ritmo mientras leen.

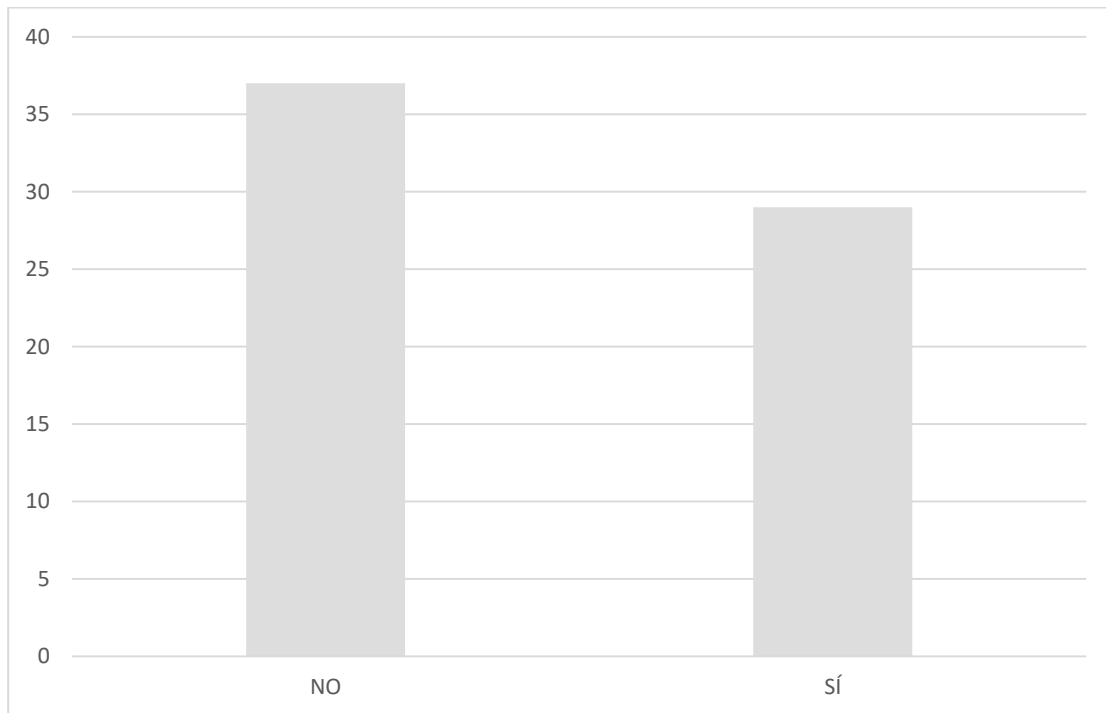


Gráfico 23. Resultados undécima cuestión. Ámbito III.

En la consulta realizada, el 56,1% de los profesores (37 personas) manifiesta que sus estudiantes *no atienden a entonaciones o ritmo mientras leen*, mientras que un 43,9% (29 personas) responde lo contrario.

En el mismo contexto de la indagación, la tabla que se presenta a continuación tiene como propósito mostrar las medidas más representativas, implementadas por los profesores para paliar las dificultades indicadas en la consulta anterior y que tienen relación con la experiencia de lectura de los alumnos.

Giselle Bahamondes Quezada

Dificultades de los estudiantes	Medidas tomadas por el profesor
1. Carencia de hábitos de lectura	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lectura diaria de textos breves antes de las clases.</li> <li>- Lectura domiciliaria mensual.</li> </ul>
2. Carencia de motivación para leer	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Selección de lecturas pertinentes a sus intereses.</li> <li>- Lectura compartida.</li> <li>- Estimulación para la motivación a través de diversos géneros literarios.</li> </ul>
3. Incapacidad de distinguir información explícita de la implícita	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso de estrategias de subrayado y ordenamiento de ideas.</li> <li>- Intervenir en la lectura para propiciar el análisis de los textos.</li> <li>- Guías y actividades dirigidas en clases.</li> <li>- Estrategias de comprensión lectora.</li> </ul>
4. Incapacidad para extraer ideas principales de un texto	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Técnicas de estudio, resúmenes, análisis de los textos.</li> <li>- Estrategias de comprensión lectora.</li> </ul>
5. Incapacidad para interpretar lo que leen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En poesía, lectura compartida con el profesor, <i>explicación de lo que se entiende y verdadera interpretación.</i></li> <li>- Trabajar con guía de habilidades para la interpretación.</li> <li>- Lectura y comentario en el aula.</li> </ul>
6. Carencia de vocabulario	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Después de la lectura realizan definiciones y creación de oraciones.</li> <li>- Actividades con diccionario de sinónimos y antónimos.</li> <li>- Lectura y socialización de términos.</li> <li>- Guías de léxico contextual.</li> </ul>
7. Incapacidad para elaborar críticas respecto de lo que leen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contextualización de los textos que se leen en la clase.</li> <li>- Trabajo con habilidades comunicativas para el pensamiento crítico.</li> <li>- Elaboración de textos con intención argumentativa.</li> <li>- Debate en el aula.</li> </ul>
8. Incapacidad para vincular la información de los textos con la información propia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboración de preguntas antes de la lectura.</li> <li>- Comentario de textos.</li> </ul>
9. Lectura silábica o dificultosa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Práctica de lectura diaria, en voz alta.</li> </ul>

Giselle Bahamondes Quezada

	<ul style="list-style-type: none"><li>- Lectura de textos simples.</li><li>- Ejercitación individual y/o grupal.</li></ul>
10. Incapacidad para respetar normas de puntuación mientras leen	<ul style="list-style-type: none"><li>- Lectura por párrafos, destacando entonación, pausas y ritmo.</li><li>- Lectura de distintos tipos de textos (recursos de textos género dramático) para reforzar la entonación y el ritmo.</li><li>- Ejercicio de lectura oral expresiva.</li><li>- Marcación con color rojo los puntos y las comas en los textos.</li></ul>
11. Incapacidad para atender a entonaciones o ritmo mientras leen	<ul style="list-style-type: none"><li>- Lectura oral diaria.</li><li>- Ejercicios de lectura expresiva.</li><li>- Modelamiento del profesor.</li><li>- Dramatizaciones y declamaciones.</li></ul>

*Tabla 20. Medidas adoptadas por los profesores para paliar las dificultades.* Fuente: elaboración propia.

Por último, nos ocupamos del ámbito 4 de consulta, es decir, las posibilidades de trabajo con la lectura en el aula.

La tabla que se presenta seguidamente registra la puntuación que otorgan los profesores consultados a las actividades relacionadas con la lectura en cuanto a la frecuencia de uso en el aula.

Giselle Bahamondes Quezada

Posibilidades de trabajar la lectura de los estudiantes	Puntaje/uso	Lugar
1. Control periódico de lectura.	46	2.º
2. Lectura silenciosa sostenida.	39	3.º
3. Lectura en voz alta guiada por el profesor.	49	1.º
4. Informe escrito de lectura.	34	5.º
5. Guía de autoaprendizaje.	27	6.º
6. Actividades motivadoras asociadas a otras áreas de aprendizaje.	35	4.º
7. Foros de discusión en torno a la lectura.	27	6.º
8. No se trabaja la lectura.	---	

Tabla 21. Frecuencia de las actividades de lectura con los estudiantes. Fuente: elaboración propia.

Las actividades con mayor frecuencia de uso entre los profesores consultados son, por orden: la lectura en voz alta guiada por el profesor, el control periódico de lecturas y la lectura silenciosa sostenida. Mientras que entre las tareas menos usadas en el aula por este grupo de profesores encontramos: el informe escrito de lectura, el uso de guías de autoaprendizaje y los foros de discusión en torno a la lectura.



Giselle Bahamondes Quezada

### **3. Análisis de los resultados obtenidos de las percepciones y valoraciones del profesorado chileno sobre lectura**

Respecto de los resultados presentados en este capítulo relacionados con las percepciones y valoraciones de los profesores chilenos sobre la lectura, es posible aseverar que los docentes conocen las bases curriculares para la enseñanza de la Lengua y la Literatura, logran identificar los ejes en la programación del nivel y se sienten capacitados para implementar las sugerencias ministeriales en su contexto escolar, sin embargo, este último punto no genera acuerdo entre los profesores, pues diez de ellos, piensan lo contrario. En este aspecto, sería posible inferir que es particularmente el contexto en donde desarrollan su práctica docente, el ámbito a cuestionar. Pudiera suceder que el programa, aunque es una sugerencia ministerial, sostenga propósitos o metas de aprendizaje que se alejan de la realidad escolar de muchos niños, o bien que *enfrasque* propuestas no aplicables en varias realidades escolares chilenas (Rueda y Sánchez, 2013).

La mayoría de los profesores considera que el programa aborda los objetivos de manera clara o explícita para su ejecución en el aula, pero una buena cantidad de ellos (24 de 66) no lo concibe de ese modo. Así también, un buen porcentaje de encuestados (59,1%) estima que las sugerencias del programa no se ajustan al contexto de aprendizaje de sus estudiantes. Es posible inferir, que por esta razón y la anterior, un 24,2% de los profesores no incorpore las sugerencias ministeriales en sus planificaciones.

Un importante porcentaje de participantes en el estudio (72,7%), considera que el enfoque comunicativo del programa le permite orientar en el aula el desarrollo de las habilidades entre sus estudiantes. Del mismo modo indican que facilita el logro de aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales. Sin embargo, ambas consultas mantienen a más del 20% de los

Giselle Bahamondes Quezada

profesores al margen de esta creencia. Esto podría interpretarse de la siguiente forma: es posible que el programa oriente el desarrollo de habilidades y facilite el logro de determinados aprendizajes, *pero no de todos los aprendizajes deseables ni a todos los estudiantes de la clase*. O bien, podría deberse a que más del 40% de los profesores señala no comprender ni aplicar las sugerencias didácticas en sus clases. De hecho, diez profesores consultados manifiestan no sentirse capacitados para enseñar a sus estudiantes estrategias para desarrollar la competencia lectora.

Si nos ocupamos de las percepciones de los profesores chilenos consultados sobre las conductas *generalizables* de sus estudiantes frente a la lectura en el aula, los docentes indican que sus alumnos carecen de hábitos de lectura, poseen pocas motivaciones para leer, no dominan el vocabulario presente en los textos, no respetan normas de puntuación en la lectura y poco atienden a entonaciones o ritmos mientras la ejecutan en voz alta. Además, señalan que sus estudiantes presentan dificultad para realizar interpretaciones y elaborar críticas en torno a lo que leen.

Los profesores consideran que es fundamental contar con un conjunto de medidas que, implementadas en el aula, buscan paliar los resultados en la experiencia de lectura. Sin embargo, el superar las dificultades de los estudiantes estará siempre en directa relación con las decisiones estratégicas que el profesor asuma en la clase, con los propósitos didácticos que considere, las características particulares de los estudiantes, sus propios conocimientos, las metodologías y procedimientos evaluativos en torno a la lectura.

Si bien las medidas implementadas por los profesores integran actividades que buscan el desarrollo de la habilidad lectora, no constituyen una alternativa eficaz en todos los casos. Por ejemplo, para resolver la carencia de hábitos de lectura, promueven rutinas que buscan establecer una conducta permanente (leer todos los días durante 15 minutos), pero no necesariamente

Giselle Bahamondes Quezada

un gusto por la lectura. Esto tiene estrecha relación con la finalidad que se le otorga a la lectura y con los mecanismos de evaluación que los docentes chilenos consideran pertinentes en estos procesos de aprendizaje.

Ahora bien, aunque el hábito lector puede suscitar el descubrimiento de la lectura por gusto y puede ser un factor importante para facilitar el aprendizaje, la afición por leer constituye una ventaja indudable para que los estudiantes se desarrollen integralmente. De ahí la importancia o el rol que cumple la escuela y en especial el profesor como modelo de lector, mediador y motivador de la lectura (Chambers, 2007; Merino, 2010).

En cuanto a la incapacidad de los estudiantes por lograr una interpretación de aquello que leen, los profesores han sugerido pertinentemente, la incorporación de la lectura y el comentario en el aula, así como también la integración de guías para el trabajo de las habilidades lectoras, sin embargo, la interpretación de textos y en especial la interpretación de las obras literarias, requiere formular hipótesis a cerca del sentido de la lectura. Es una labor creativa de primer orden en la que el lector, en este caso, el estudiante, propone nuevas lecturas de una obra que pudo ser interpretada innumerables veces. Como se trata de una experiencia de recepción literaria, no es pertinente exigir la aceptación o, peor aún, la adopción de la *interpretación verdadera del profesor* o de la crítica literaria (Mendoza, 2004; Lerner, 2001).

[...] se desconfía de la capacidad del alumno lector para establecer interpretaciones personales a causa de sus carencias y de sus limitaciones para establecer interpretaciones y valoraciones; pero se insiste en los contenidos consabidos y no se cambian las prácticas didácticas para dotarle de una capacidad básica que le permita ser activo en la recepción literaria (Mendoza, 2004: 56).

Aunque los profesores han contemplado el trabajo estratégico de la lectura para la selección de ideas principales de los textos, para la elaboración de

Giselle Bahamondes Quezada

crítica y para vincular la información que leen con la propia de los estudiantes, no figuran en las medidas, procedimientos didácticos para el aprendizaje del léxico. Es posible advertir un enfoque conductista aislado de los propósitos del texto y de la comprensión de los lectores.

Finalmente, la última consulta relacionada con las posibilidades de trabajo con la lectura en el aula, muestran una marcada tendencia a la evaluación de la misma más que a su tratamiento didáctico. Se privilegia la lectura en voz alta guiada por el profesor, la lectura silenciosa sostenida y el control periódico de lectura, como instrumento de verificación y cuantificación del nivel de logro alcanzado en cuanto a la comprensión de la lectura literaria (Lerner, 2001). Mientras que las posibilidades de trabajo más desatendidas (o menos usadas en el aula), corresponden al informe (o reporte) de lectura que realizan los estudiantes, el uso de guías de autoaprendizaje y foros de discusión para abordar las temáticas de la lectura literaria. Todas las descritas, podrían constituir una oportunidad de desarrollo más efectiva en la formación de los lectores, contribuir a su capacidad crítica y reflexiva, dar oportunidad de vinculación con la experiencia propia y con aspectos contextuales relevantes en la generación de interpretaciones, siempre que estuvieran orientadas por los principios de la educación literaria y el sentido apropiado de la evaluación.

#### **4. Conclusiones**

El capítulo que nos ocupa ha tenido como finalidad principal presentar los resultados y el análisis referentes a la indagación realizada a un grupo de 66 profesores de la comuna de Curicó, Chile, con el propósito de recopilar información sobre las percepciones y conocimiento efectivo que poseen sobre la programación ministerial para el nivel en estudio; las actitudes y características que reconocen en sus estudiantes frente a la lectura; y las

Giselle Bahamondes Quezada

estrategias implementadas para las dificultades que presentan en el aula en relación con el desarrollo de los jóvenes lectores.

A partir de la información analizada y de algunos referentes teóricos pertinentes, es posible reflexionar en torno a los siguientes puntos:

1. Las materias referidas a la elaboración, experimentación y evaluación de las propuesta curriculares para la formación educacional; la funcionalidad de la literatura en el currículum escolar; el tratamiento metodológico de la literatura (basado en la recepción y la intertextualidad; el desarrollo y progresión en la formación competente del profesorado en Lengua y Literatura, son propias de la Didáctica (Mendoza, 2006). Por tal razón, es conveniente detenernos en el análisis realizado y apuntar algunas precisiones.

Los diferentes elementos propios de la práctica docente, como el contexto escolar, los contenidos o materias de enseñanza y los estudiantes, confluyen según se aprecia, en una especial *discrepancia* continua, hoy catalogada como *tensión* (Borg, 2009), que se relaciona con la forma en que el docente concibe esta relación de elementos. Es posible advertir una constante discusión o *tensión* entre su rol, sus saberes, el contexto en el que se desarrolla, los propósitos de una directriz ministerial y las necesidades de sus estudiantes. Evidentemente, hay desajustes y necesidades que problematizan una implementación curricular preestablecida y la razón, es que no hay forma de estandarizar los aprendizajes de los estudiantes para todos los contextos posibles, así como tampoco se ha podido asegurar la preparación óptima de los profesores para educar en ellos.

Giselle Bahamondes Quezada

Cox (2011), analista chileno, reflexiona en torno al problema central de la implementación curricular:

[...] el problema central respecto a implementación del currículo, en el caso Chileno no dice relación con una docencia crítica del mismo, o que por una u otra causal evite trabajar sus prescripciones, ni tampoco con inconsistencia en la presión de cambio desde las políticas, sino con el nivel promedio de las capacidades docentes. (OECD, 2004). El profesorado del país, no por responsabilidad propia, tiene una preparación y experiencia que corresponde a una etapa anterior de desarrollo de la educación en el país, cuando las exigencias de la sociedad al sistema escolar eran de cobertura y no de calidad. Así, en el núcleo de la problemática actual de implementación del currículo en Chile, está la selección y formación de sus docentes. (p.8).

Sin embargo, que la tensión respecto de la implementación del currículo emerja y se analice en Chile, podría proporcionar instancias de exploración y reflexión sobre las necesidades reales del país, de sus docentes, sobre la formación inicial de profesores, sobre sus propias creencias y sus prácticas, para intentar comprender cómo ambas se relacionan en contexto y dialogan con el futuro desarrollo de los estudiantes; que es finalmente, lo que debemos hacer.

2. Los resultados y el análisis posterior permiten concluir que no es posible pensar, en el aula, una única manera de leer. Para Lerner (2001), que exista una exclusiva forma, deriva de una consecuencia atribuida a la ausencia de propósitos claros que orienten la lectura en la escuela. Más bien, se trata de una consecuencia del desconocimiento asociado a que los objetivos de lectura emanan del lector y, entonces, pueden representarse tantos como lectores haya. En este sentido, cuando la institución educativa asume la idea de que *hay que leer para evaluar o para controlar*, aleja toda posibilidad de acercamiento real del

Giselle Bahamondes Quezada

estudiante al texto literario. En el caso opuesto: cuando una escuela asuma que la experiencia de lectura es tan compleja como personal, podrá vislumbrarse una posibilidad de aprendizaje integral propiciado por la lectura en el contexto escolar.

3. Finalmente, la evaluación es una necesidad legítima que asumen las instituciones educativas porque les permite determinar en qué medida la enseñanza ha logrado o no su objetivo. Se considera imprescindible para conocer sobre los procesos y el funcionamiento de las situaciones didácticas, reorientar decisiones, ajustar y avanzar hacia el cumplimiento de los objetivos previstos. Sin embargo, la prioridad de evaluar, termina donde comienza la prioridad de enseñanza (Lerner, 2001):

Cuando la necesidad de evaluar predomina sobre los objetivos didácticos, cuando- como ocurre con la enseñanza usual de la lectura- la exigencia de controlar el aprendizaje se erige en criterio de selección y jerarquización de los contenidos, se produce una reducción en el objeto de enseñanza porque su presentación se limita a aquellos aspectos que son más susceptibles de control. (p.148).

Las actividades descritas por los profesores como: *lectura en voz alta*, *lectura silenciosa o control de lectura mensual*, muestran cómo la presión de la evaluación se impone sobre los propósitos de aprendizaje real. Ahora bien, el problema se hace más complejo en la medida en que la evaluación deriva en una calificación.

¿En qué medida, entonces, las actividades permiten, por ejemplo, desarrollar la competencia lectora? ¿Podrán, estos estudiantes, ser lectores

Giselle Bahamondes Quezada

críticos, reflexivos y activos? ¿Cómo se puede asegurar un vínculo motivacional entre los estudiantes y la lectura literaria a través de esta experiencia?

Es urgente que el propósito de formar lectores competentes, críticos y autónomos se aleje de la necesidad de evaluar que, hasta hoy, es privativa del profesor. Si este es el tipo de lector que se quiere formar, los estudiantes merecen ser capacitados: para interrogar al texto monitoreando su comprensión, indagando en las pistas que permiten la interpretación; para decidir, por ejemplo, cuándo su interpretación es correcta y cuando no; para estar atentos a la construcción del sentido de la lectura (Lerner, 2001). En el mismo sentido, Rueda y Sánchez (2013: 37) complementan desde el rol y conciencia que posee el profesor en esta formación:

¿Cómo poner en contacto al estudiante con los textos literarios? Esta pregunta encuentra respuesta sólo cuando el docente toma conciencia de que su labor, respecto de este campo del currículo, es provocar una educación literaria. Como tal, se trata de una experiencia que vivida, por sobre todo, desde el registro de los textos, permita que los jóvenes accedan a mayores niveles discursivos para hacerse parte, crítica, imaginativa y argumentativamente, de la cultura y el mundo en que están insertos.

En definitiva, se trata de dar las posibilidades de construir una lectura estratégica guiada por el profesor, que le permita desarrollar su autonomía en la experiencia literaria y que le entregue herramientas útiles para avanzar en su descubrimiento en obras y en textos diversos y cada vez más desafiantes.



## **CAPÍTULO VIII**

### **ESTUDIO INTERGRUPOS: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN**

#### **1. Introducción**

El capítulo que se desarrolla tiene como propósito fundamental presentar los resultados obtenidos por los grupos experimental y control en las pruebas de comprensión de la novela *El lazarillo de Tormes*, aplicadas a los estudiantes antes y después de la intervención didáctica. Asimismo, se expondrá un análisis de los resultados y las principales conclusiones desprendidas del estudio.

Giselle Bahamondes Quezada

Es preciso recordar que las pruebas aplicadas (pretest y postest) midieron los niveles de lectura alcanzados en las siguientes habilidades: inferencia textual, inferencia de significados contextuales, jerarquización y/o clasificación de información e interpretación.

## **2. Resultados obtenidos de la comparación de los grupos experimental y de control en la propuesta didáctica**

Los gráficos que se presentan a continuación muestran los resultados obtenidos a partir de la comparación de los puntajes individuales y las medias obtenidas por los grupos en el pre-test y en el post-test, clasificadas por tipo de pregunta y habilidad de comprensión. Para llevar a efecto esta presentación de los resultados de manera estadística, el puntaje obtenido por los estudiantes en cada una de las preguntas requeridas en la prueba de comprensión lectora, se calculó en porcentajes.

### ***2.1. Grupo experimental***

En la dimensión de *preguntas de inferencia textual*, se realizó un análisis comparativo entre los resultados del test aplicado antes de la propuesta y del test posterior a la propuesta en el grupo experimental.

Para concretar esta comparación se procedió a verificar la normalidad de los datos. Se utilizó el test de Kolmogorov Smirnov, (con corrección de Lilifort para distribución normal) en el que se indica en la hipótesis nula que: “los datos provienen de una distribución normal”. El valor p arrojado por la diferencia de los pre-test y post-test es de 0,538. Por lo tanto, no existe evidencia contra la hipótesis nula, es decir, los datos provienen de una distribución normal.

Giselle Bahamondes Quezada

Dado que los grupos presentan normalidad, para poder realizar la comparación estadística antes y después de la propuesta, se utilizó una técnica estadística paramétrica, conocida como Test-T para muestras relacionadas, donde la hipótesis nula del test corresponde a: “los resultados son iguales antes y después de la intervención”. El valor p para este test fue de 0,002. Por lo tanto, existe evidencia contra la hipótesis nula, es decir hay diferencia estadísticamente significativa entre los grupos (pre-test y post-test).

El gráfico 24 muestra las diferencias estadísticamente significativas comprobadas con el test anteriormente aplicado de cada estudiante antes y después de aplicar la metodología; esto es, el resultado de cada uno de los 23 estudiantes al ser evaluados en el nivel de *inferencia textual* que presentan antes y después de la intervención didáctica de la novela española clásica.

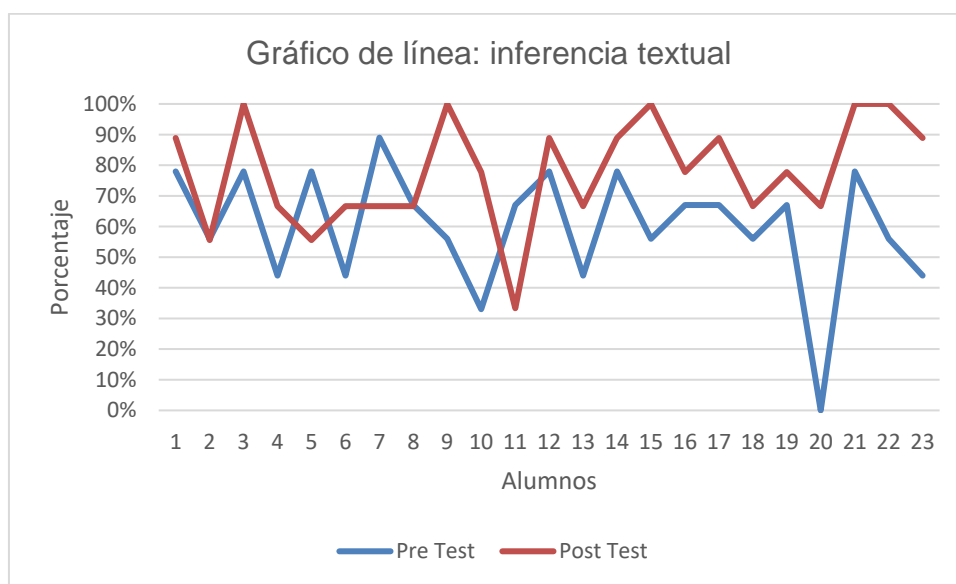


Gráfico 24. Inferencia textual: pre-test y post-test.

Giselle Bahamondes Quezada

En la dimensión de *preguntas de desarrollo para medir inferencia textual*, se procedió a realizar un análisis donde se compararon los resultados del test aplicado antes de la propuesta y los posteriores a esta.

Para desarrollar esta comparación se procedió a verificar normalidad de los datos. Se utilizó el test previamente mencionado de Kolmogorov Smirnov. El valor p arrojado por la diferencia de los pre-test y post-test es de 0,000. Por lo tanto, existe evidencia contra la hipótesis nula; es decir, los datos no provienen de una distribución normal.

Dado que los grupos no presentan normalidad, para poder realizar la comparación estadística del antes y del momento posterior a la propuesta, se procedió a utilizar una técnica estadística no paramétrica, conocida como *Wilcoxon*, donde la hipótesis nula del test corresponde a: “los resultados son iguales antes y después de la intervención”. El valor p para este test fue de 0,008, por lo tanto existe evidencia contra la hipótesis nula. Es decir, hay diferencia estadísticamente significativa entre los grupos (pre-test y post-test).

En el siguiente gráfico se pueden observar las diferencias estadísticamente significativas comprobadas con el test anteriormente aplicado, de cada estudiante antes y después de aplicar la metodología.

Giselle Bahamondes Quezada

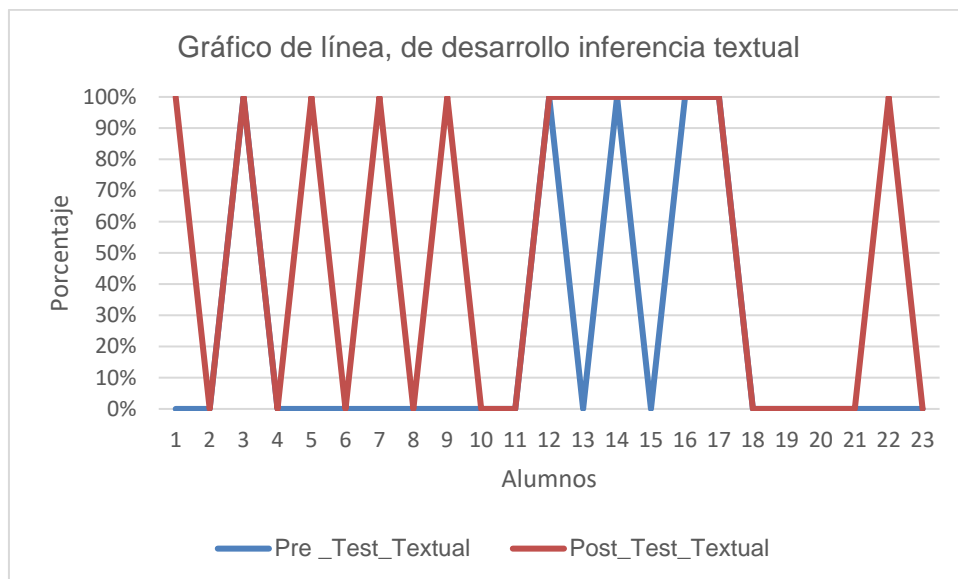


Gráfico 25. Desarrollo de inferencia textual (pre-test y post-test).

En la dimensión de preguntas de *inferencias de significados contextuales*, se realizó un análisis con el fin de comparar los resultados del test aplicado antes y después de la propuesta didáctica.

Para desarrollar esta comparación, nuevamente, se debió verificar la normalidad de los datos a través del test de Kolmogorov Smirnov. El valor p arrojado por la diferencia de los pre-test y post-test es de 0,031. Por lo tanto, existe evidencia contra la hipótesis nula. Es decir, los datos no provienen de una distribución normal.

Como los grupos no presentan normalidad, para poder realizar la comparación estadística pre y pos-test, se recurrió nuevamente a la técnica estadística no paramétrica *Wilcoxon*. El valor p para este test fue de 0,206. Por lo tanto no existe evidencia contra la hipótesis nula, no hay diferencia estadísticamente significativa entre los grupos.

Giselle Bahamondes Quezada

En el gráfico 26 se observan las diferencias estadísticamente no significativas, comprobadas con el test anteriormente aplicado, de cada estudiante antes y después de aplicar la secuencia didáctica para la habilidad de *inferencia de significados contextuales*.

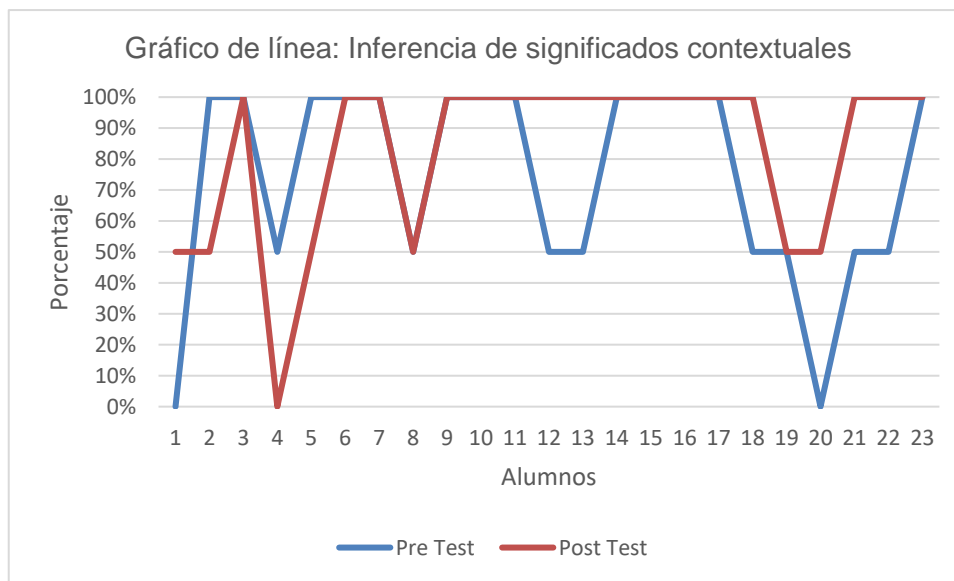


Gráfico 26. Inferencia de significados contextuales (pre-test y post-test).

En la dimensión de *preguntas de desarrollo* que buscan medir el nivel de *interpretación* de los estudiantes, se realizó un análisis inferencial, donde se compararon los resultados del test aplicado antes y después de la propuesta didáctica.

Para llevar a cabo esta comparación se procedió a verificar normalidad de los datos a través del test de Kolmogorov Smirnov. El valor p arrojado por la diferencia de los pre-test y post-test es de 0,002, existe, por tanto, evidencia contra la hipótesis nula; los datos no provienen de una distribución normal.

Giselle Bahamondes Quezada

Dado que los grupos no presentan normalidad, hemos utilizada nuevamente la técnica estadística Wilcoxon para poder realizar la comparación estadística del antes y del momento después de la propuesta. El valor p para este test fue de 0,000. Por lo tanto existe evidencia contra la hipótesis nula, es decir hay diferencia estadísticamente significativa entre los grupos (pre-test y post-test).

En el siguiente gráfico se pueden constatar las diferencias estadísticamente significativas, comprobadas con el test anteriormente aplicado, de cada estudiante en el ámbito de la interpretación, antes y después de aplicar la secuencia didáctica al grupo control.

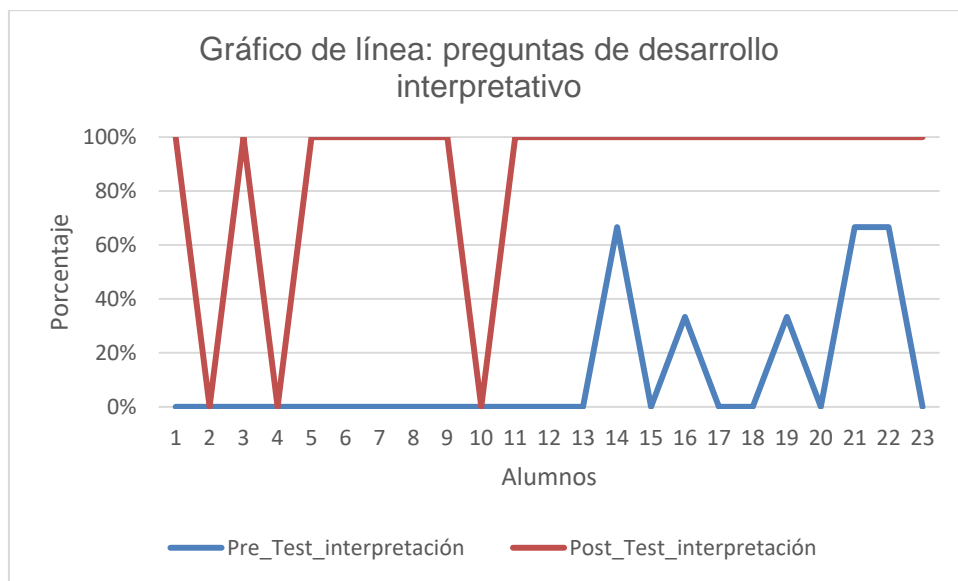


Gráfico 27. Preguntas de desarrollo interpretativo (pre-test y post-test).

En la dimensión *preguntas de desarrollo* que mide la habilidad de *jerarquizar la información*, se procedió a realizar un análisis inferencial, donde se compararon los resultados del test aplicado antes de la propuesta y del

Giselle Bahamondes Quezada

aplicado después de la propuesta. Para desarrollar esta comparación se verificó la normalidad de los datos y se utilizó el test de Kolmogorov Smirnov, donde el valor p arrojado por la diferencia del pre y post-test es de 0,003. Por lo tanto, existe evidencia contra la hipótesis nula. Es decir, los datos no provienen de una distribución normal. Igualmente para realizar la comparación estadística del antes y del resultado posterior de la propuesta se requirió el uso de la técnica estadística no paramétrica Wilcoxon. El valor p para este test fue de 0,034, por ende, existe evidencia contra la hipótesis nula; hay diferencia estadísticamente significativa entre los grupos (pre-test y post-test).

En el gráfico 28 se observan las diferencias estadísticamente significativas, comprobadas con el test anteriormente aplicado, de cada estudiante, antes y después de la secuencia didáctica para la comprensión de la novela española.

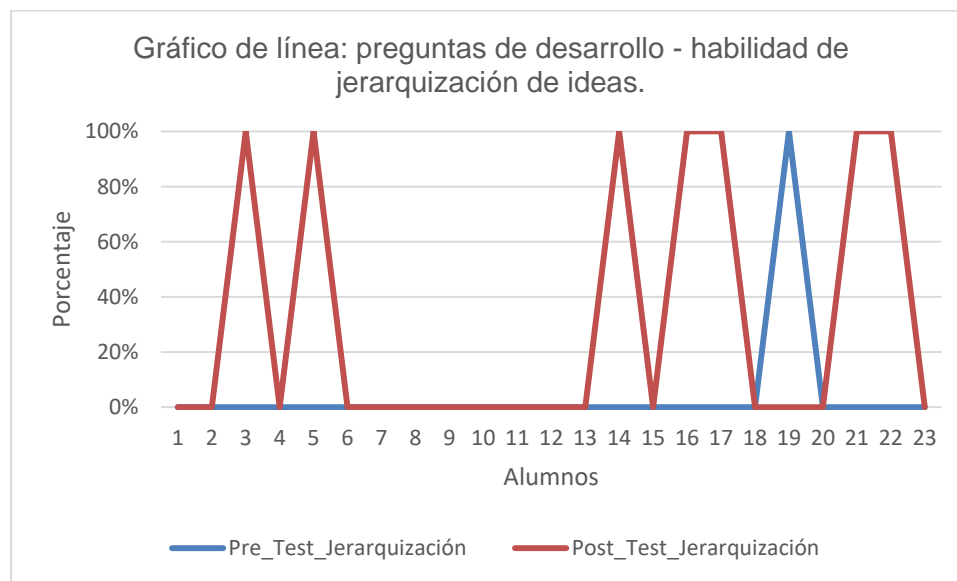


Gráfico 28. Preguntas de desarrollo-habilidad de jerarquización de ideas.



Giselle Bahamondes Quezada

## **2.2. Grupo experimental-grupo control**

En la dimensión de *preguntas de inferencia textual*, se procedió a comparar los resultados del pre y post-test del grupo experimental con el grupo de control. Para desarrollar esta comparación se procedió a verificar, siguiendo el procedimiento detallado en el subepígrafe anterior, la normalidad de los datos a través de la utilización del test de Kolmogorov Smirnov. El valor p arrojado por la diferencia de los pre y post-test es de 0,667. Por lo tanto, no existe evidencia contra la hipótesis nula, es decir, los datos provienen de una distribución normal.

Dado que los grupos presentan normalidad, para realizar la comparación estadística del antes y después de la propuesta, se procedió a utilizar la técnica estadística paramétrica Test-t para muestras relacionadas. El valor p para este test fue de 0,000. Por lo tanto, existe evidencia contra la hipótesis nula; hay diferencia estadísticamente significativa entre los grupos.

En el gráfico 29 se observan las diferencias estadísticamente significativas de cada estudiante del grupo control y de grupo experimental después de aplicar la secuencia didáctica. En este caso, se aprecia la diferencia a favor del grupo experimental, en cuanto a su nivel de inferencia textual en la prueba aplicada, después de la intervención.

Giselle Bahamondes Quezada

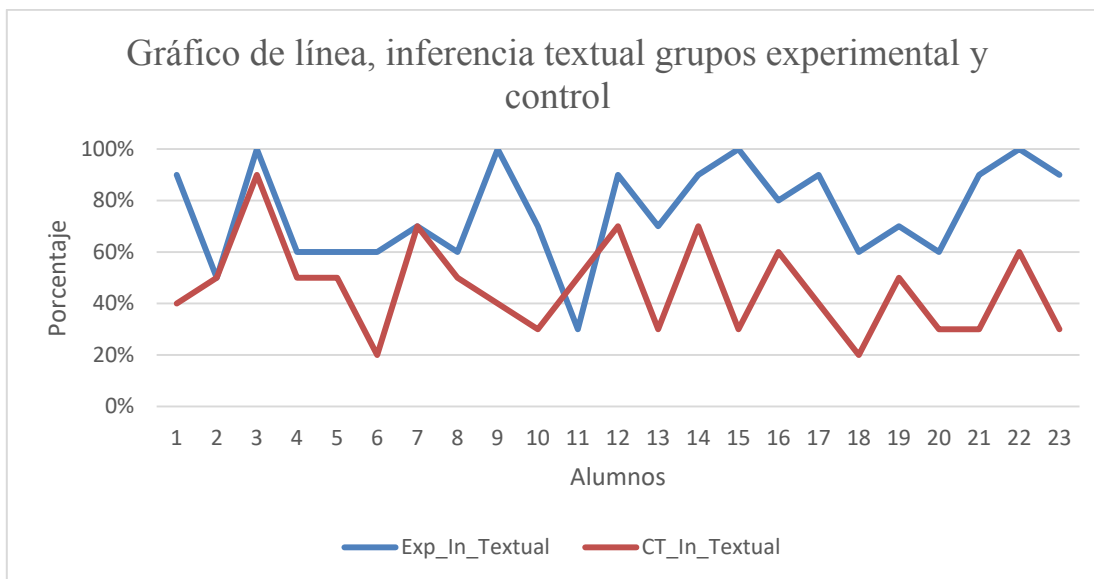


Gráfico 29. Inferencia textual: grupos experimental y control.

En la dimensión de *preguntas de desarrollo* que miden la habilidad de *jerarquización de la información*, se compararon los resultados de ambas pruebas entre el grupo experimental y el grupo control.

Para efectuar esta comparación se verificó la normalidad de los datos, para lo cual se recurrió nuevamente al test de Kolmogorov Smirnov. El valor p arrojado por la diferencia del pre y post-test es de 0,001. Por lo tanto, existe evidencia contra la hipótesis nula e implica que los datos no provienen de una distribución normal.

Puesto que los grupos no presentan normalidad, utilizamos nuevamente la técnica estadística no paramétrica Wilcoxon. El valor p para este test fue de 0,102, resultado que nos muestra que no existe evidencia contra la hipótesis nula. Es decir, no hay diferencia estadísticamente significativa entre los grupos.

En el gráfico 30 se observa que las diferencias entre ambos grupos no son estadísticamente significativas para la habilidad de jerarquización en la pregunta de desarrollo, tras la realización de la propuesta didáctica.

Giselle Bahamondes Quezada

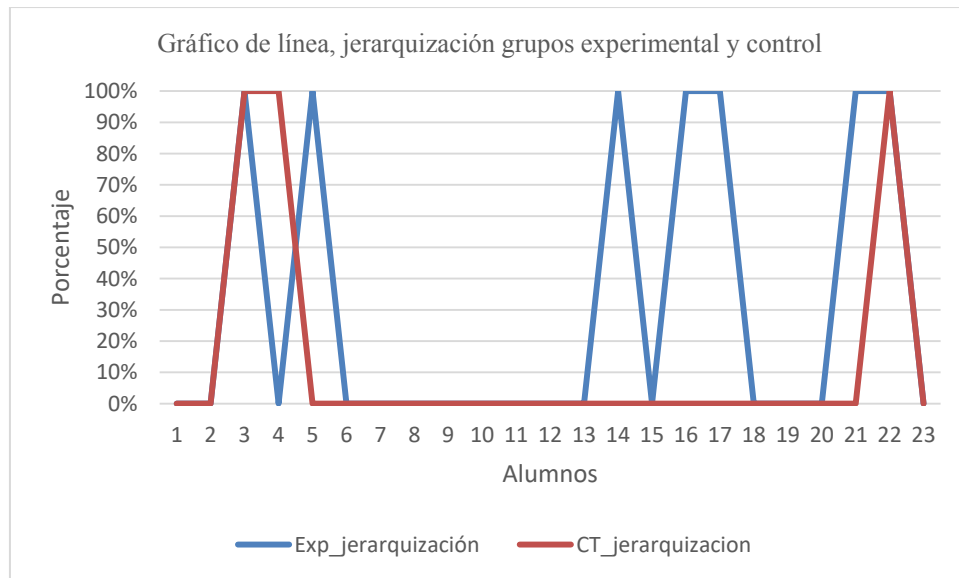


Gráfico 30. Jerarquización de los grupos experimental y control.

En la dimensión de *preguntas de desarrollo* para medir la habilidad de *interpretación*, se compararon los resultados del pretest y post-test del grupo experimental con el grupo de control.

Para ejecutar la comparación se verificó la normalidad de los datos a través del test de Kolmogorov Smirnov. El valor p arrojado por la diferencia de los pre-test y post-test es de 0,017. Por lo tanto, existe evidencia contra la hipótesis nula; los datos no provienen de una distribución normal. Para la comparación estadística del antes y del después de la propuesta se utilizó la técnica estadística no paramétrica Wilcoxon. El valor p para este test fue de 0,000. Lo cual se traduce en que existe evidencia contra la hipótesis nula, es decir hay diferencia estadísticamente significativa entre los grupos.

Giselle Bahamondes Quezada

En el siguiente gráfico se observan las diferencias estadísticamente significativas del grupo control y experimental en la habilidad de *interpretación*, después de efectuar la intervención didáctica.

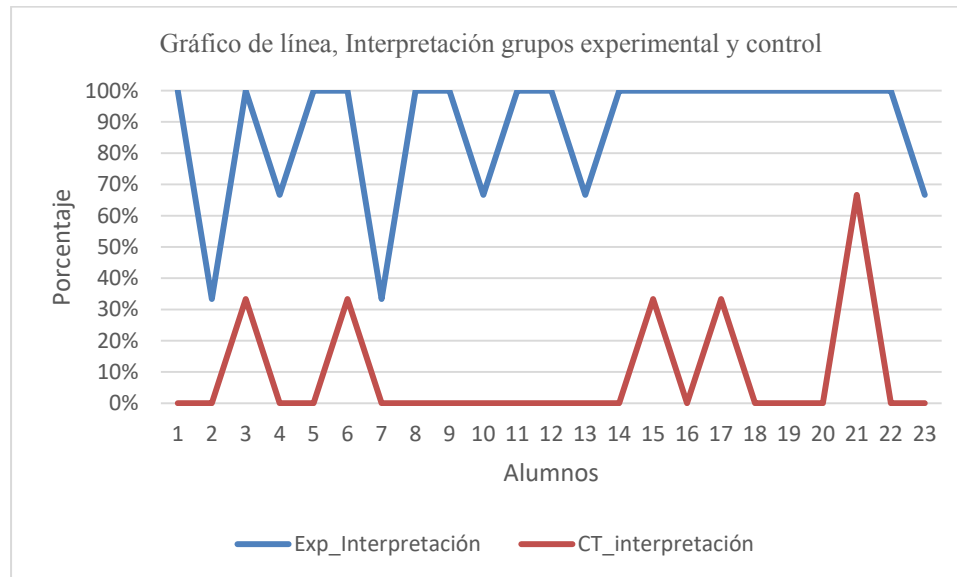


Gráfico 31. Interpretación de los grupos experimental y control.

En la dimensión de preguntas de inferencias de significados contextuales, se compararon los resultados del pre y post-test del grupo experimental con el grupo de control.

Para concretar la comparación se verificó la normalidad de los datos con el test de Kolmogorov Smirnov. El valor p arrojado por la diferencia de los pre-test y post-test es de 0,003. Por lo tanto, existe evidencia contra la hipótesis nula, es decir, los datos no provienen de una distribución normal.

Por su parte, para la comparación estadística del antes y después de la propuesta se recurrió de nuevo a la técnica Wilcoxon. El valor p para este test fue de 0,007. Existe, por tanto, evidencia contra la hipótesis nula, es decir, hay diferencia estadísticamente significativa entre los grupos.

Giselle Bahamondes Quezada

El último gráfico, el que se muestra a continuación, presenta las diferencias estadísticamente significativas del grupo control y experimental para mostrar la habilidad de inferencia de significados contextuales, después de aplicar la secuencia didáctica en el aula.

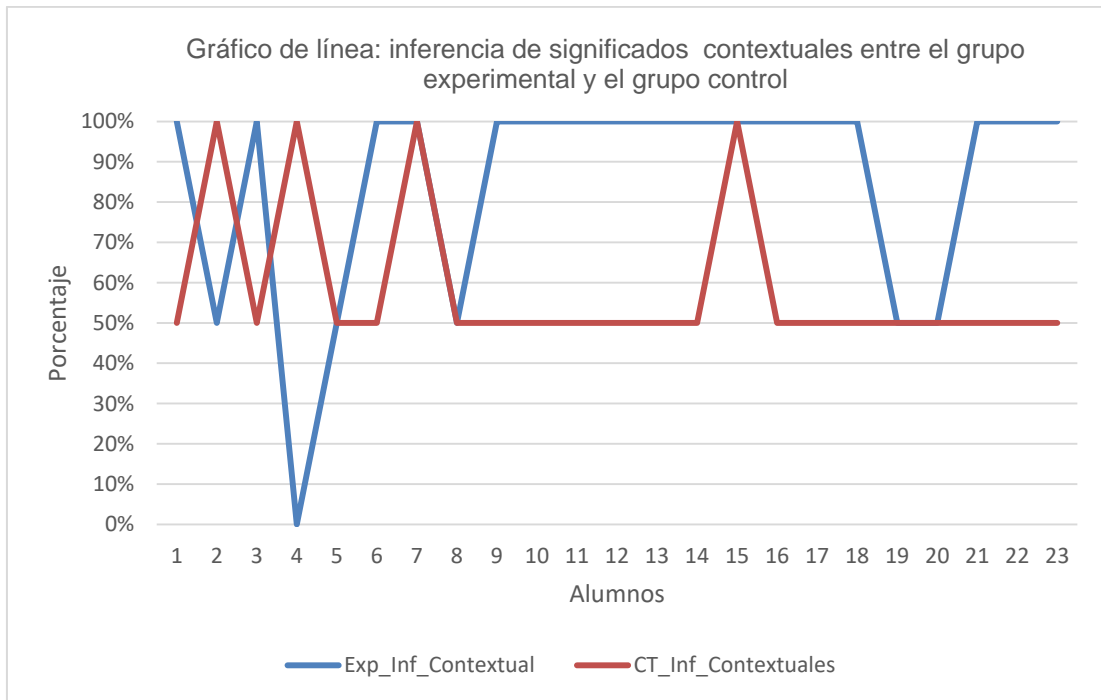


Gráfico 32. Inferencia de significados contextuales entre el grupo experimental y el grupo control.

Giselle Bahamondes Quezada

Los resultados estadísticos de las pruebas detalladas previamente se muestran a continuación:

<b>Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra</b>			
		Diferencia_1	Diferencia_2
N		23	23
Parámetros normales	Media	-17,73%	8,70%
	Desviación típica	24,18%	32,52%
Diferencias más extremas	Absoluta	0,168	0,301
	Positiva	0,168	0,301
	Negativa	-0,158	-0,264
Z de Kolmogorov-Smirnov		0,804	1,444
Sig. asintót. (bilateral)		0,538	0,031

Tabla 22. Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra.

<b>Prueba de muestras relacionadas</b>		
		Sig. (bilateral)
Par 1	Pre_Test_Textual - Post_Test_Textual	0,002

Tabla 23. Prueba de muestras relacionadas.

<b>Estadísticos de contraste</b>	
	Post_Test_Contextuales - Pre_Test_Contextuales
Z	-1,265
Sig. asintót. (bilateral)	0,206

Tabla 24. Estadísticos de contraste.

Giselle Bahamondes Quezada

<b>Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra</b>				
		Diferencia_1	Diferencia_2	Diferencia_3
N		23	23	23
Parámetros normales	Media	-30,43%	-75,36%	-26,09%
	Desviación típica	47,05%	37,90%	54,08%
Diferencias más extremas	Absoluta	0,437	0,394	0,381
	Positiva	0,259	0,394	0,271
	Negativa	-0,437	-0,258	-0,381
Z de Kolmogorov-Smirnov		2,095	1,891	1,827
Sig. asintót. (bilateral)		0,00	0,002	0,003

Tabla 25. Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra.

<b>Estadísticos de contraste</b>			
	Post Test Textual – Pre Test Textual	Post Test interpretación – Pre Test interpretación	Post Test Jerarquización – Pre Test Jerarquización
Z	-2,646	-4,128	-2,121
Sig. asintót. (bilateral)	0,008	0,00	0,034

Tabla 26. Estadísticos de contraste.

Giselle Bahamondes Quezada

<b>Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra</b>					
		Diferencia	Diferencia_2	Diferencia_3	Diferencia_4
N		23	23	23	23
Parámetros normales	Media	,295652	,261	,17	,797101
	Desviación típica	,2325320	,3951	,491	,2407717
Diferencias más extremas	Absoluta	,151	,380	,421	,322
	Positiva	,138	,273	,421	,200
	Negativa	-,151	-,380	-,318	-,322
Z de Kolmogorov-Smirnov		,726	1,821	2,019	1,544
Sig. asintót. (bilateral)		,667	,003	,001	,017

Tabla 27. Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra.

<b>Prueba de muestras relacionadas</b>		
		Sig. (bilateral)
Par 1	Exp_In_Textual - CT_In_Textual	0,002

Tabla 28. Prueba de muestras relacionadas.

<b>Estadísticos de contraste</b>			
	CT_Inf_Contextuales - Exp_Inf_Contextual	CT_jerarquizacion - Exp_jerarquización	CT_interpretación - Exp_Interpretación
Sig. asintót. (bilateral)	0,007	0,102	0,000

Tabla 29. Estadísticos de contraste.



Giselle Bahamondes Quezada

### **3. Análisis de los resultados obtenidos de la comparación de los grupos experimental y de control en la propuesta didáctica**

Es posible determinar que la propuesta de intervención diseñada e implementada durante 16 horas pedagógicas, consigue mejorar los niveles de comprensión lectora de la novela española *El Lazarillo de Tormes* en los estudiantes de catorce años participantes en el estudio, específicamente en torno a los siguientes aspectos: *inferencia textual, interpretación de la lectura, y jerarquización de ideas*.

No se observa una variación significativa en el desarrollo de la habilidad inferencia de significados contextuales, pero cabe destacar que el trabajo estratégico no contempló actividades que buscaran desarrollar la habilidad en cuestión.

A partir de lo anteriormente expuesto, se verifica que las estrategias didácticas diseñadas y seleccionadas para la implementación de la propuesta, apuntan directamente al desarrollo de la habilidad lectora (*inferencia textual, interpretación y jerarquización de ideas*), a la relación comunicativa-literaria que se establece entre emisor y receptor en la recepción de las obras, en la metacognición y por qué no decirlo, también en la valoración de esta obra clásica española.

Se establece, ante los resultados obtenidos, la relación interactiva entre el alumno lector y la obra literaria, lo que nos ha llevado a descubrir, a partir de este proceso cognitivo y metacognitivo, interpretaciones que, de manera indiscutible, inciden en su experiencia lectora.

La diferencia apreciable entre los grupos analizados refleja cuantitativamente el incremento de las habilidades lectoras de aquellos estudiantes que participan del proceso literario conociendo e integrando las estrategias didácticas sugeridas, pues el modelo interactivo de lectura (Solé,

Giselle Bahamondes Quezada

2006) y la teoría de la recepción (Mayoral, 1987), orientan el diseño y la intervención didáctica en el grupo experimental. La aplicación de las estrategias resulta efectiva, pues se constata la mejora de los niveles de comprensión lectora en contraste con los niveles alcanzados por el grupo control que no fue sometido a tratamiento didáctico alguno durante el proceso lector de la novela española.

#### **4. Conclusiones**

Idear o plantear un cambio en el tratamiento que se hace del proceso literario en la escuela, es un gran desafío. La propuesta didáctica que se ha implementado rompe con los parámetros habituales en el trabajo de la lectura en el aula. Es habitual, en este contexto, encontrarnos con realidades que se acercan a los planteamientos basados en la historia de la literatura, del arte; en el análisis estético de las obras, a la vez que se dejan de lado importantes factores que si son considerados en el trabajo literario, podrían favorecer no solo la adquisición de habilidades lectoras, sino que también pudieran contribuir al fortalecimiento de una relación entre el alumno lector y su texto.

La novela clásica española elegida es parte del repertorio curricular de los programas de formación (Mineduc, 2016); es una obra perteneciente al canon escolar y literario, sin embargo, las sugerencias didácticas por parte del Ministerio de Educación de Chile no constituyen con claridad un modelo didáctico orientador y eficaz para los profesores de aula. Surge, entonces, a partir de esta propuesta didáctica, una instancia que no solo promueve el aprendizaje de estrategias lectoras para mejorar comprensión de la novela *El Lazarillo de Tormes*, sino que, además, se convierte en una innovadora forma de acercar a los estudiantes al aprendizaje y valoración de la literatura.

Giselle Bahamondes Quezada

Cada uno de los momentos claves de esta propuesta, originados a partir del contexto teórico de esta investigación, integran las estrategias cognitivas y metacognitivas que contribuyen a lograr la comprensión del texto narrativo. Las instancias antes, durante y después de la lectura, proporcionan el espacio de recepción e interacción entre los estudiantes lectores y el texto literario escogido. A partir de esto, es posible concluir que la lectura es, definitivamente, un proceso complejo en el que debe existir un componente motivacional para ejecutarla, vinculada a múltiples objetivos propuestos por el lector, que es, además, un acto consciente e interactivo capaz de emocionar y capturar al lector de forma que la evaluación de la lectura a través del control escrito, no constituye una forma exclusiva, que puede implicarse en otros planos del aprendizaje de los alumnos y, en suma, que con ella se puede innovar y trascender.

La lectura, respaldada por los supuestos teóricos señalados en los capítulos previos, ha sido concebida como un proceso de interacción permanente entre el texto y los estudiantes lectores. El acto de lectura-recepción ha promovido la activación de los conocimientos previos, en tanto que ha ampliado y enriquecido la experiencia literaria de los estudiantes (Mendoza, 2001). La recepción lectora del modelo ha contemplado la construcción y reconstrucción de los significados implícitos y explícitos del texto; los estímulos textuales y saberes previos de los lectores, además del descubrimiento de la lectura como experiencia vinculada al plano emotivo de quien lee, han facilitado el éxito de esta investigación. Del mismo modo, las estrategias diseñadas aportan al logro de los aprendizajes propuestos en este estudio y que establecen coherencia, asimismo, con las líneas o directrices de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, como disciplina de intervención (Camps y Ruiz, 2011; Mendoza, 2003).



## **CAPÍTULO IX**

### **ESTUDIO INTRAGRUPO: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN REFERIDOS AL GRUPO EXPERIMENTAL**

#### **1. Introducción**

El presente capítulo muestra un estudio de análisis de opinión transversal, exploratorio y descriptivo que tuvo como propósito indagar en las actitudes lectoras del grupo experimental, sus percepciones sobre la experiencia de lectura literaria en el aula y la valoración del trabajo didáctico de la novela española *El lazarillo de Tormes*. Para lograr este objetivo, se diseñó

Giselle Bahamondes Quezada

un cuestionario que fue aplicado al grupo de 23 estudiantes, después de participar del proceso de lectura de la novela española y de su tratamiento didáctico en el aula. Una vez finalizado el proceso de recogida de datos a los estudiantes, se inició el análisis descriptivo de frecuencias absolutas y porcentuales por cada pregunta y dimensión estudiada y un análisis gráfico de las respuestas que complementa su presentación.

## 2. Resultados obtenidos de la autoevaluación de las actitudes lectoras de los estudiantes del grupo experimental

En este epígrafe se presentan los resultados de la autoevaluación de las actitudes lectoras del grupo experimental; para ello, se detallan los valores obtenidos en forma de gráfico de sectores.



Gráfico 33. Resultados sobre el valor de la lectura como herramienta de comunicación y formación en el grupo experimental.

Giselle Bahamondes Quezada

La primera de las actitudes que se determinó en este estudio es la relacionada con la *valoración que los estudiantes hacen de la lectura como herramienta de comunicación y formación*. El 65 % de los encuestados señala apreciarla bastante; el 31 % indica apreciarla mucho, mientras que sólo el 4% le otorga poco aprecio.



Gráfico 34. Resultados de la conciencia del grupo experimental sobre la importancia social, académica y personal de poseer hábito lector y buena comprensión lectora.

La segunda de las actitudes frente a la lectura concierne a la relación con la *consciencia que tienen los jóvenes sobre la importancia social, académica y personal de poseer el hábito lector y buena comprensión lectora*. La encuesta muestra que el 69% de los estudiantes del grupo experimental es bastante consciente de la importancia que posee, el 22% muy consciente y sólo el 9% poco consciente respecto de la importancia que representa.

Giselle Bahamondes Quezada

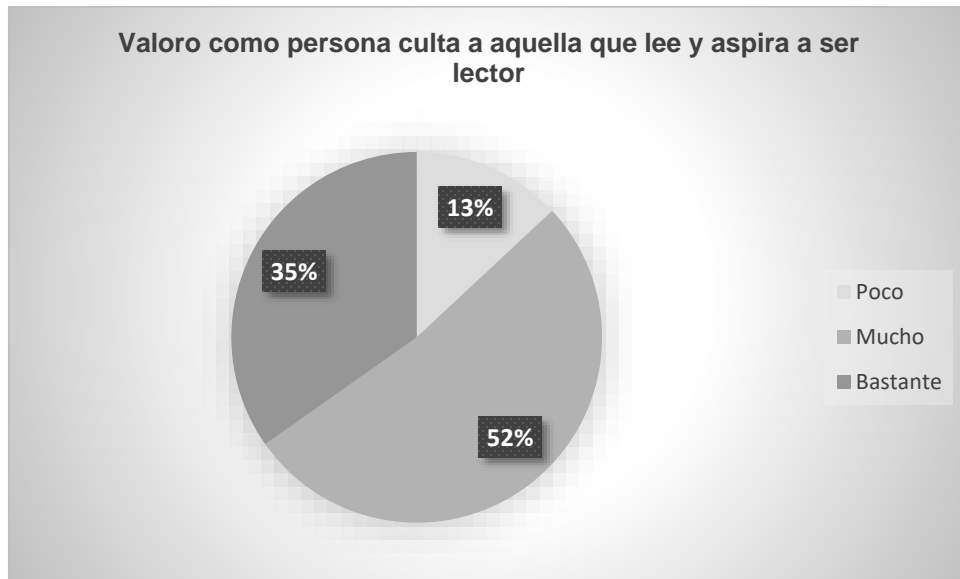


Gráfico 35. Resultados de la valoración del grupo experimental sobre la persona que lee.

El 35% de los encuestados *valora bastante como persona culta a aquella que lee y aspira a ser lector*; el 52% de los estudiantes del grupo experimental lo valora mucho, mientras que solo el 13% de ellos considera que tiene poco valor.



Gráfico 36. Resultados de la valoración del grupo experimental sobre la condición del lector.



Giselle Bahamondes Quezada

Todos los estudiantes encuestados asumen que la condición de lector aporta prestigio a las personas y valor a sus ideas y opiniones. Si bien el 17 % indica que lo asume en poca medida, el 48 % considera que lo asume mucho, mientras que el 35 % cree bastante en el aporte descrito.



Gráfico 37. Resultados sobre la actitud del grupo experimental en cuanto a la motivación puesta en el aprendizaje lector.

La quinta actitud evaluada pretende determinar si el estudiante se esfuerza en mejorar su comprensión y aceptar de buena forma las correcciones y las sugerencias que recibe. Para ninguno de ellos es un tema indiferente. El 35% de ellos señala que lo hace bastante, el 43 % se esfuerza e intenta mejorar en lectura con mucha frecuencia, mientras que el 22 % lo hace en menor medida.

Giselle Bahamondes Quezada

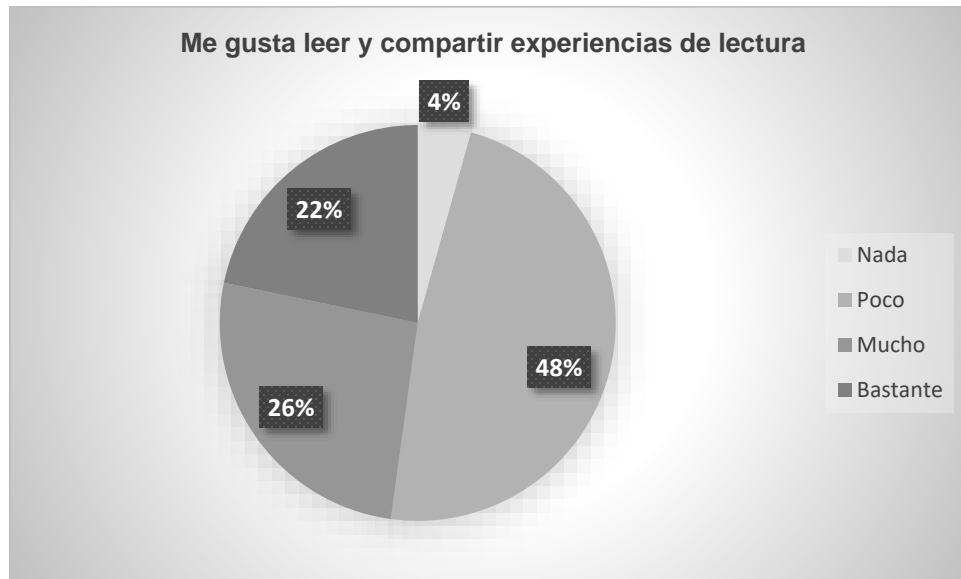


Gráfico 38. Resultados del grupo experimental sobre el gusto por la lectura y el compartir experiencias literarias.

Ante la cuestión de si *Me gusta leer y compartir experiencias de lectura*, el 4 % de los estudiantes del grupo experimental, manifestó no gustarle, el 22 % de ellos expresó que les gusta bastante, el 26 % dijo gustarle mucho y, finalmente, el 48 % dice gustarle poco leer y compartir las experiencias de lectura.

Giselle Bahamondes Quezada



*Gráfico 39. Resultados del grupo experimental en cuanto a interés y respeto declarado hacia los textos.*

El gráfico muestra el nivel de interés y respeto que para los estudiantes representa la variedad de puntos de vista reflejados en los textos. Un 9% dice mostrar poco interés respeto, un 39 % bastante y un 52% indica manifestar mucho interés y respeto por la diversidad de puntos de vista que muestran los textos que leen.

Giselle Bahamondes Quezada

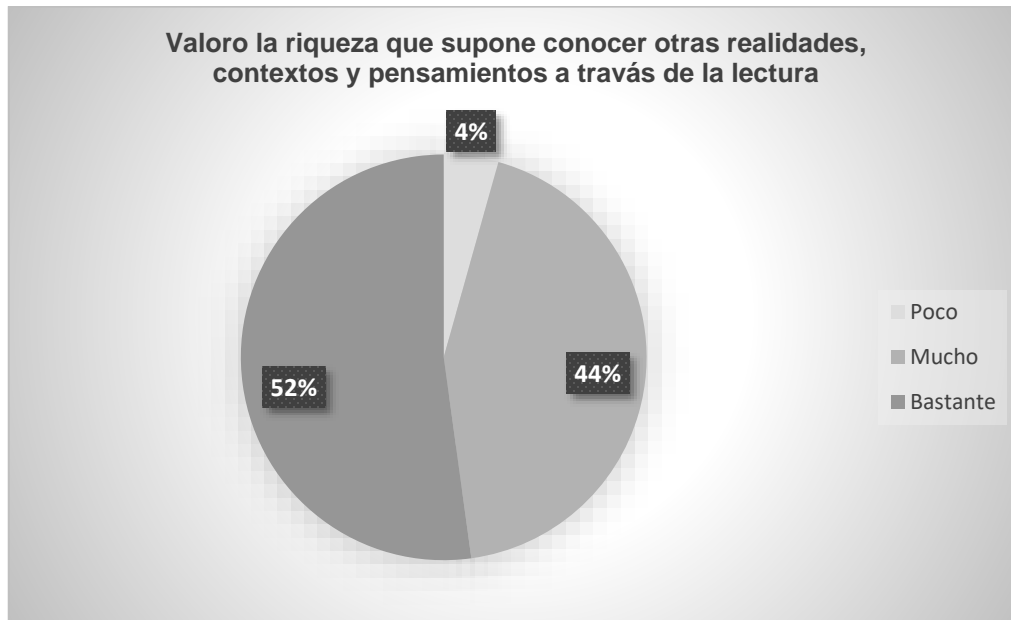


Gráfico 40. Resultados sobre la valoración que realiza el grupo experimental a las posibilidades de conocimiento que otorga la lectura.

Ante la afirmación, la distribución de los porcentajes asociados a la valoración de la riqueza que supone conocer otras realidades, contextos y pensamientos a través de la lectura, los estudiantes se identifican con un 4% para representar la poca valoración, un 44% para representar mucha valoración y un 52% para determinar que la valoran bastante. Podemos constatar, en suma, que hay un índice elevado de valoración, pues los dos porcentajes más altos corresponden a mucho y bastante.

Giselle Bahamondes Quezada

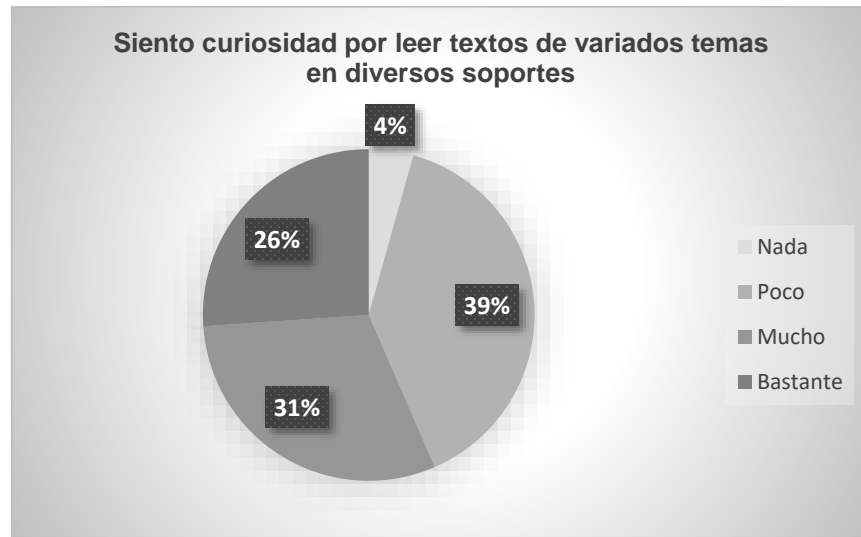


Gráfico 41. Resultados sobre el porcentaje de curiosidad del grupo experimental ante la lectura variada.

El 4% de los estudiantes encuestados no siente curiosidad alguna por leer textos de variados temas en soportes diversos. El 39% siente poca curiosidad, mientras que el 31% y el 26% indican sentir mucha y bastante respectivamente.



Gráfico 42. Resultados sobre el porcentaje de participación del grupo experimental en actividades vinculadas a la lectura.

Giselle Bahamondes Quezada

El 44% de los encuestados indica no tener participación en actividades relacionadas con la lectura; el 43% indica tener poca participación y el 13% señala tener mucha participación en este tipo de actividades.



Gráfico 43. Resultados sobre visita y uso de la biblioteca escolar del grupo experimental.

El mayor porcentaje de los estudiantes, equivalente a un 48%, señala visitar y hacer poco uso de la biblioteca escolar. Mientras que el 35% de ellos, apunta que no la visita ni hace uso de esta. Por otra parte, el 13% de los encuestados expresa visitarla y hacer uso de ella, en tanto que sólo el 4% refiere hacerlo bastante.

Giselle Bahamondes Quezada



Gráfico 44. Resultados sobre las motivaciones lectoras del grupo experimental.

En esta aseveración, los encuestados responden, en un 13% no tener motivaciones de progresar como lector; el 26% de ellos indica tener pocas motivaciones; mientras que el 57% señala poseer muchas motivaciones. Sin embargo, solo el 4% de este grupo de estudiantes, responde tener bastantes motivaciones.

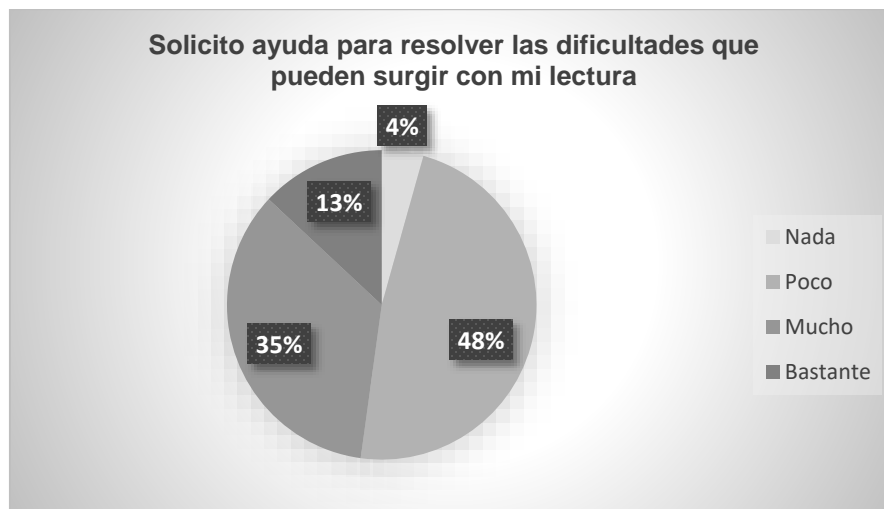


Gráfico 45. Resultados sobre la necesidad del grupo experimental de consultar ante las dificultades de lectura.

Giselle Bahamondes Quezada

El 4% de los estudiantes no solicita ayuda para resolver las dificultades que pueden surgir con la lectura; el 48% solicita apoyo pocas veces; el 35% de los estudiantes lo solicita muchas veces, y solo el 13% indica hacerlo en bastantes oportunidades.

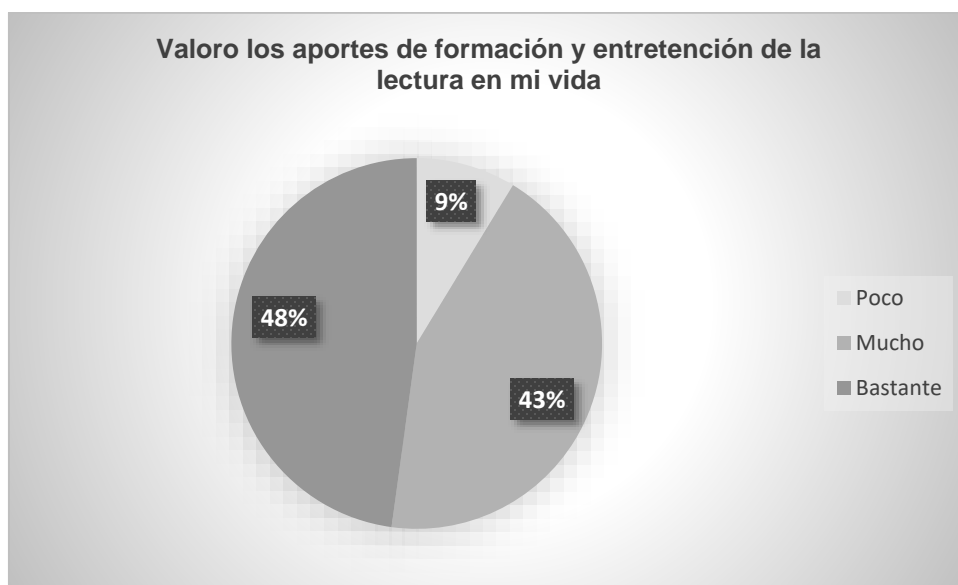


Gráfico 46. Resultados sobre la valoración de los aportes de la lectura para los estudiantes del grupo experimental.

La siguiente pregunta determina la valoración que los estudiantes del grupo experimental hacen sobre los aportes de la lectura en sus vidas, como la formación y entretenimiento. Así, el 9% de ellos indica un poco valoración; el 43% señala mucha valoración a la contribución de la lectura, mientras que el 48% le asigna bastante valoración.



Giselle Bahamondes Quezada

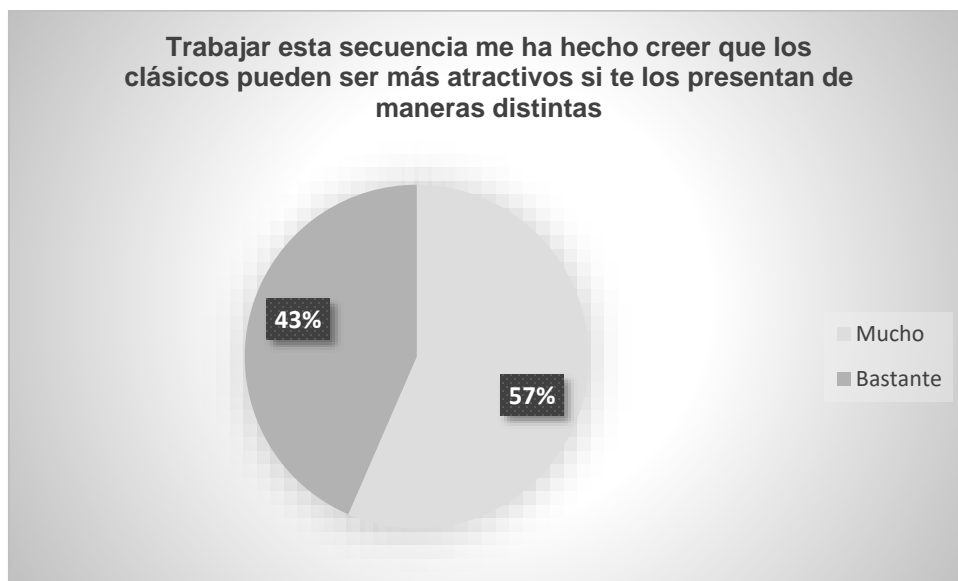


Gráfico 47. Resultados sobre la valoración de la lectura de los clásicos tratada de manera didáctica.

El 100% de los estudiantes del grupo experimental considera que la secuencia desarrollada, le ha permitido creer que las obras clásicas pueden ser más atractivas para ellos si se las presentan de formas distintas a las convencionales. Específicamente, las respuestas se dividen en un 57% y un 43% que representan los valores mucho y bastante, respectivamente.

### 3. Resultados obtenidos de la valoración del trabajo didáctico de la lectura del grupo experimental

Las actividades que se detallan a continuación se trabajaron como parte del desarrollo de la secuencia didáctica de la novela *El Lazarillo de Tormes*, se puntuaron de 1 a 10, ordenadas dependiendo de cuánto les gustó a cada uno de los estudiantes. De ese modo, los alumnos asignaron 1 punto a la que les

Giselle Bahamondes Quezada

gustó menos y 10 a la que más le agradó. La tabla siguiente muestra las actividades y la puntuación asignada a cada una:

Actividad	Puntuación
Diálogo entre los estudiantes y la profesora sobre la lectura en el tiempo de la clase.	10
Uso del grupo de Facebook para guiar y acompañar la lectura de la novela desde casa.	9
Realización de guías de lectura (cuestionarios) por capítulo o tratado.	8
Investigación sobre los derechos de los niños en el Chile actual y su relación con las "fortunas y adversidades" del protagonista.	7
Creación de una carta de tipo autobiográfico.	7
Confección de línea de tiempo asociada a las experiencias de Lázaro y sus amos.	7
Contextualización histórica y cultural de la novela.	4
Realización de la webquest en el laboratorio escolar.	4
Trabajo de lectura y exposición grupal de las tareas de la webquest.	2
Actividad de relación entre el Chavo del ocho (capítulo "Ratero") y <i>Lázaro de Tormes</i> .	1

Tabla 30. Actividades y puntuación de la secuencia didáctica en el grupo experimental.

Las tres actividades mejor valoradas por los estudiantes del grupo experimental, que fueron trabajadas en el desarrollo de la secuencia didáctica de la novela *El lazarillo de Tormes*, se detallan seguidamente:

1. Diálogo entre los estudiantes y la profesora sobre la lectura en el tiempo de la clase.
2. Uso del grupo de *Facebook* para guiar y acompañar la lectura de la novela desde casa.
3. Realización de guías de lectura (cuestionarios) por capítulo o tratado.

Giselle Bahamondes Quezada

Entre los argumentos aportados por los alumnos encontramos que las actividades les parecieron desafiantes (4%), entretenidas (17%), interesantes (44%) y novedosas (35%). Si nos ocupamos de las menos valoradas destacan, sobre todo, dos:

1. Actividad de relación entre el Chavo del ocho (capítulo "Ratero") y *Lázaro de Tormes*.
2. Trabajo de lectura y exposición grupal de las tareas de la *webquest*.

Entre sus argumentos, indican que las actividades no motivaban (35%), eran tradicionales o comunes (26%), eran pesadas o difíciles de realizar (17%) y eran aburridas (22%).



Gráfico 48. Argumentos sobre la actividad menos valorada.

Giselle Bahamondes Quezada

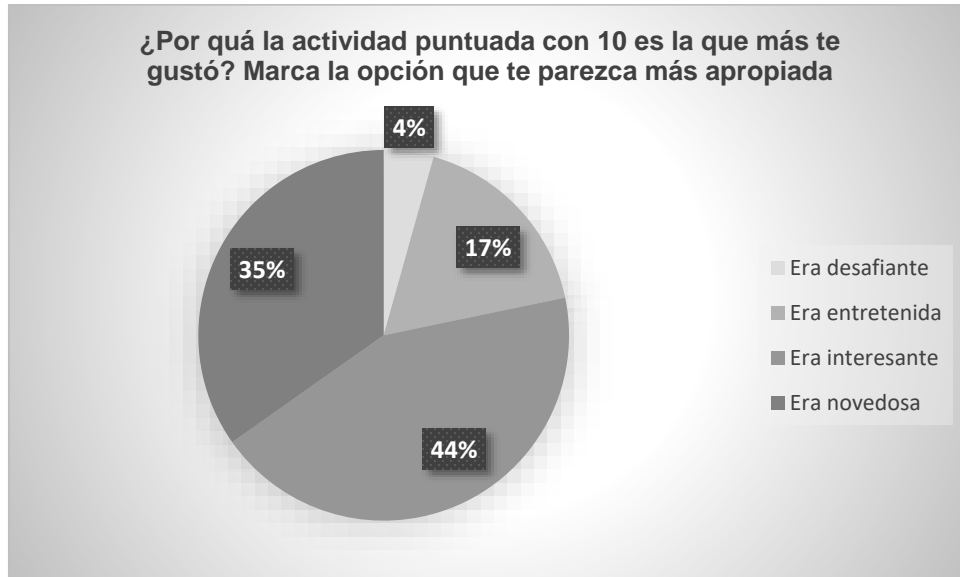


Gráfico 49. Argumentos sobre la actividad más valorada.



Gráfico 50. Resultados de la valoración del grupo experimental sobre el trabajo didáctico para comprender la obra literaria.

El resultado de la valoración del grupo experimental sobre el trabajo didáctico para la comprensión de la obra literaria, se traduce en la puntuación

Giselle Bahamondes Quezada

(de 1 a 4) que los estudiantes asignaron a si trabajar la lectura de este modo, les ayudó a comprender mejor la obra literaria. No hubo estudiantes que consideraran la puntuación mínima, es decir, que no les haya ayudado trabajar de este modo. El 4% de los encuestados valoró con 2 el trabajo realizado; el 26%, valoró con 3 el trabajo didáctico, mientras que el 70% de los estudiantes, asignó puntuación máxima al trabajo desarrollado.

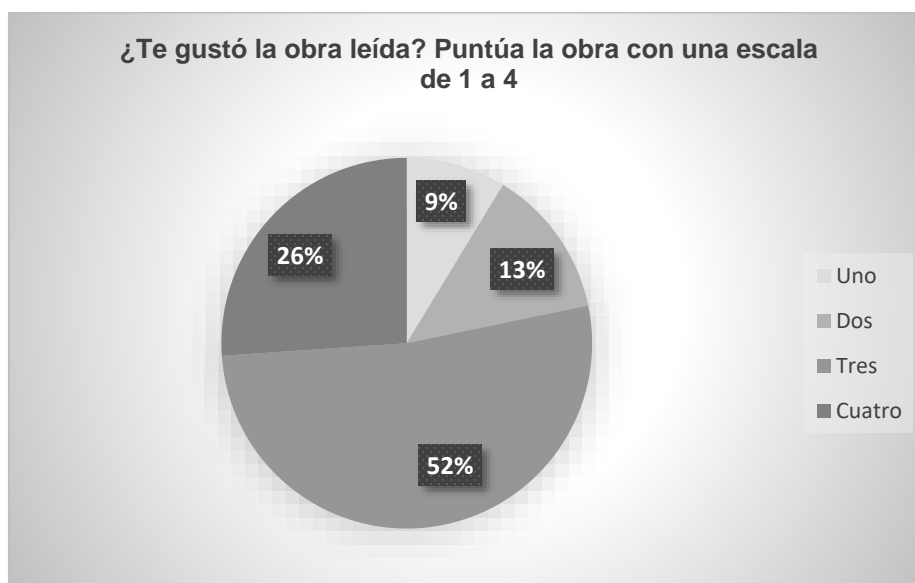


Gráfico 51. Resultados sobre la percepción y gusto de los estudiantes del grupo experimental con respecto a la obra literaria.

Los resultados obtenidos en torno a la percepción y gusto de los estudiantes del grupo experimental por la novela leída, en una escala de 1 a 4, donde 1 es menor gusto y 4 es mayor gusto, el 9% de los estudiantes consultados asigna puntuación 1 para indicar cuánto les gustó la obra literaria; el 13% consultado asigna puntuación 2; el 52% puntúa con 3 y el 26% asigna 4 puntos de valoración.

Giselle Bahamondes Quezada

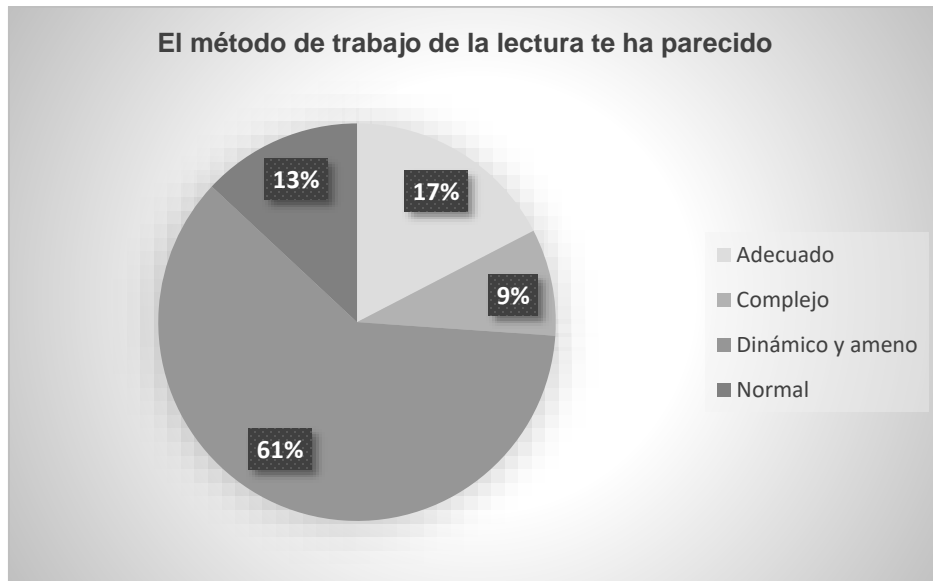


Gráfico 52. Resultados sobre la percepción del grupo experimental acerca del método de trabajo implementado.

Con respecto a la consulta acerca de la percepción de los estudiantes sobre el método de trabajo implementado para el desarrollo de la lectura, el 13% de ellos indica que le pareció normal; el 17% lo considera adecuado; el 9% lo cataloga como complejo y el 61% de los consultados lo describe como dinámico y ameno.

Giselle Bahamondes Quezada

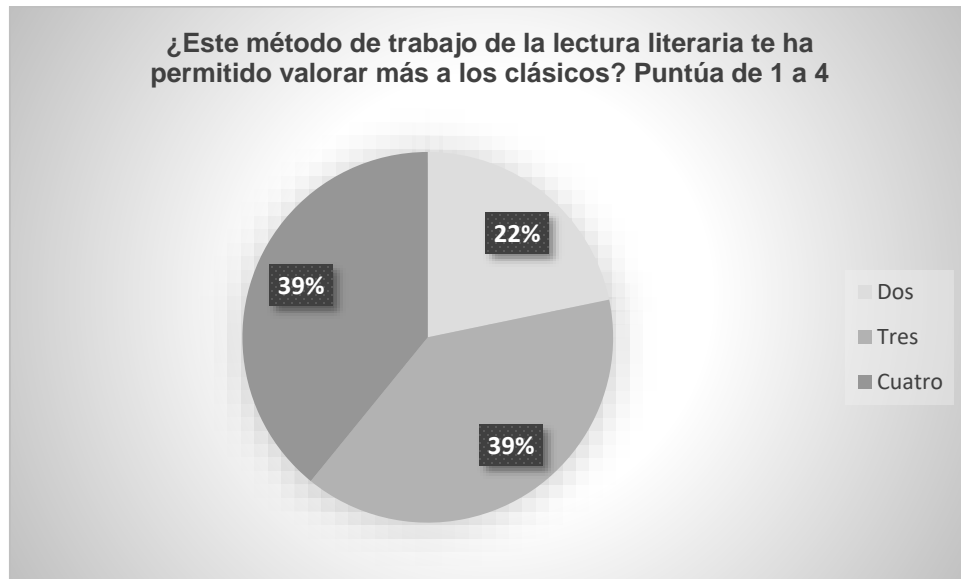


Gráfico 53. Resultados de la percepción del grupo experimental sobre el método de trabajo implementado y sus posibilidades.



Gráfico 54. Resultados sobre la valoración del grupo experimental respecto de la cantidad de actividades del trabajo de lectura.

Giselle Bahamondes Quezada

En cuanto a los resultados obtenidos en la consulta acerca de la apreciación de los estudiantes sobre la cantidad de actividades consideradas para el trabajo de lectura, el 9% indicó que eran muchas, el 13% que eran pocas y el 78% determinó que la cantidad de actividades sugeridas eran suficientes.

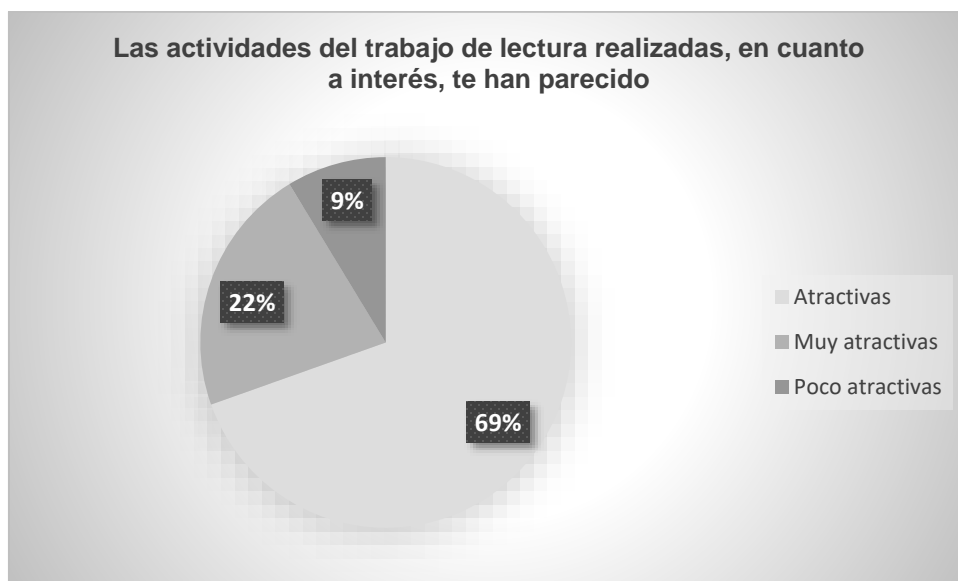


Gráfico 55. Resultados sobre la valoración del grupo experimental con respecto al interés hallado en las actividades del trabajo de lectura.

Los resultados obtenidos en la consulta referida a la valoración de los estudiantes sobre el interés hallado en las actividades del trabajo de lectura, nos muestran que el 9% de los encuestados las calificó como poco atractivas, el 69% las consideró como atractivas, mientras que el 22% las evaluó como muy atractivas.



Giselle Bahamondes Quezada

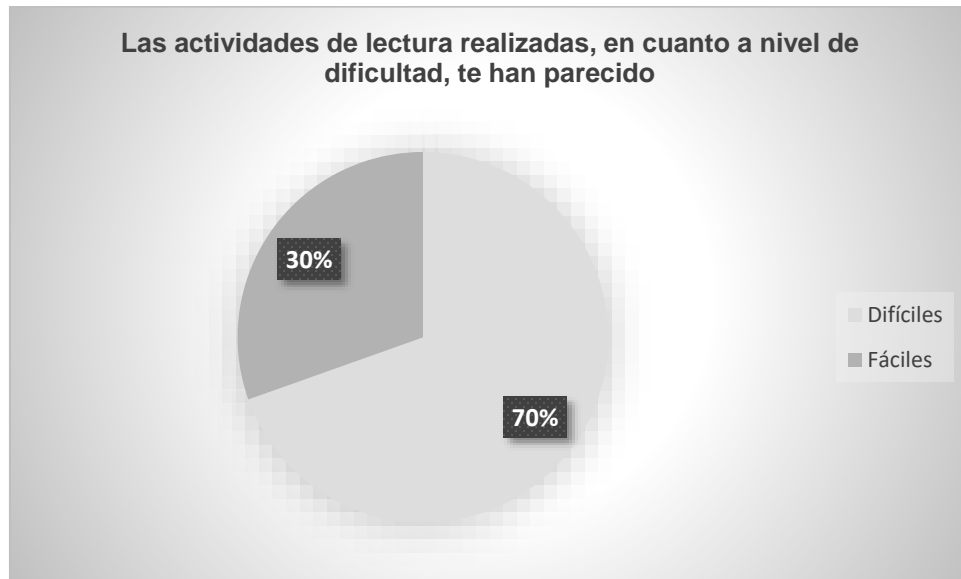


Gráfico 56. Resultados sobre la valoración del grupo experimental respecto del nivel de dificultad hallado en las actividades del trabajo de lectura.

En cuanto a los resultados obtenidos en la consulta acerca de la valoración de los estudiantes sobre el nivel de dificultad hallado en las actividades del trabajo de lectura, el 30% las considera fáciles, mientras que el 70% las cataloga como difíciles.

Giselle Bahamondes Quezada

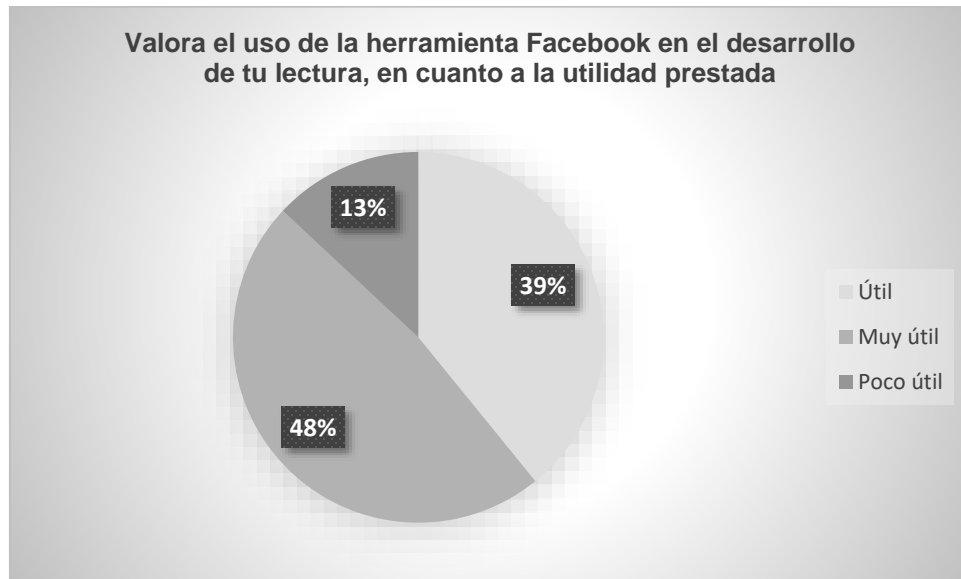


Gráfico 57. Resultados sobre la valoración de la herramienta Facebook en cuanto a la utilidad prestada durante el trabajo de la lectura.

El 13% de los estudiantes del grupo experimental indicó que la herramienta *Facebook* fue poco útil para acompañar su proceso de lectura; el 39% manifestó que le resultó útil y el 48% de los encuestados apuntó que le pareció muy útil para el trabajo desarrollado con la novela clásica.

Giselle Bahamondes Quezada

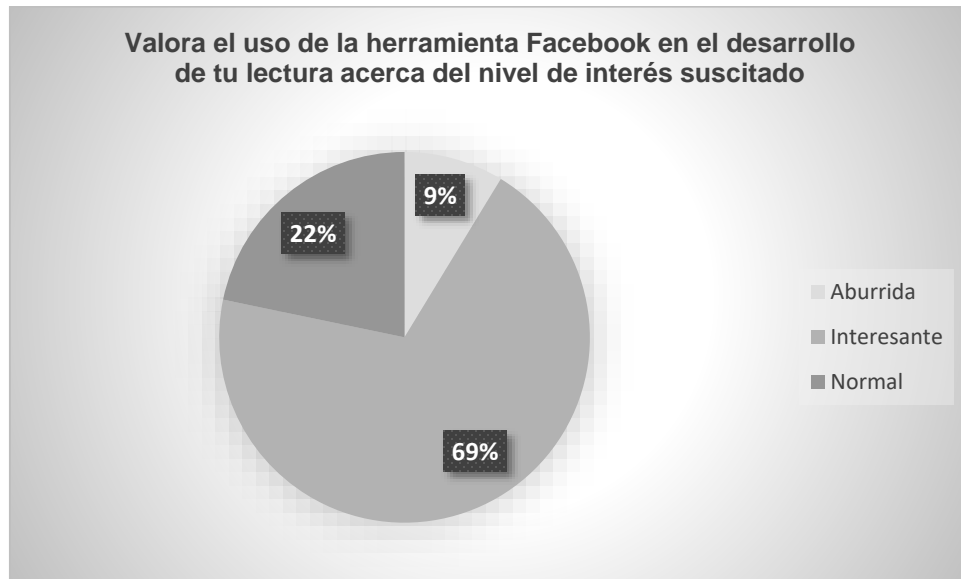


Gráfico 58. Resultados sobre la valoración de la herramienta Facebook acerca del nivel de interés suscitado durante el trabajo de la lectura.

En lo que respecta a la valoración del nivel de interés suscitado a causa del uso de la herramienta *Facebook*, el 9% de los estudiantes, la calificó como aburrida, el 22% la catalogó como normal y el 69% afirmó que el uso de la herramienta le pareció interesante en el desarrollo de su proceso lector.

Giselle Bahamondes Quezada

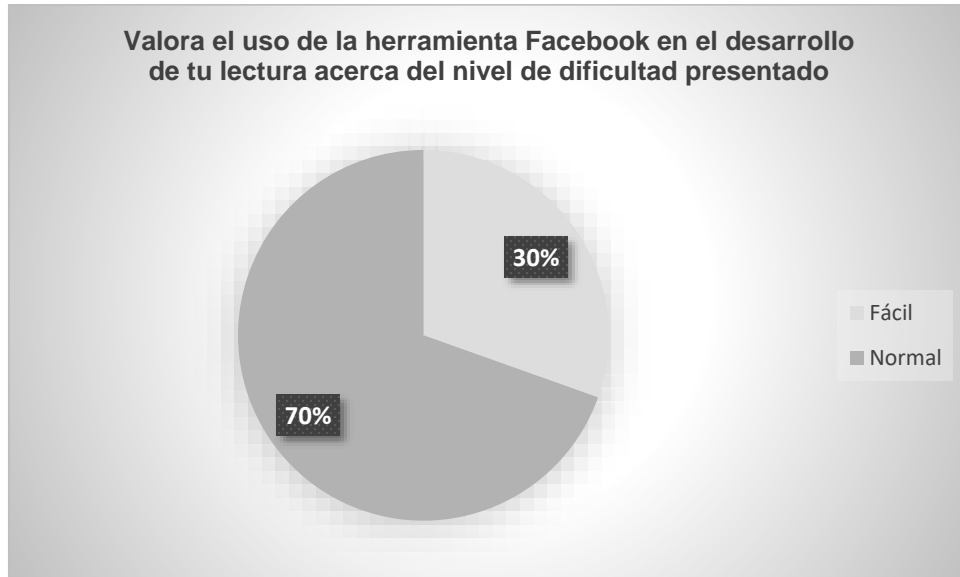


Gráfico 59. Resultados sobre la valoración de la herramienta Facebook acerca del nivel de dificultad que representa.

El 30% del grupo experimental indicó, además, que el nivel de dificultad de la herramienta no fue elevado, es decir, le pareció fácil, mientras que al 70% de los encuestados le resultó normal.



Gráfico 60. Resultados sobre la valoración de la webquest.

Giselle Bahamondes Quezada

Para el 48% de los estudiantes del grupo experimental, el trabajo realizado a través de la *webquest* resultó ser de utilidad, mientras que un 35% de ellos considera que fue muy útil para desarrollar el proceso de lectura.



Gráfico 61. Resultados sobre la valoración de la *webquest* (en cuanto al interés suscitado).

En concordancia con lo anterior, el 61% de los alumnos consideró que la *webquest* es una estrategia interesante y que, además, posee un grado de dificultad normal en un 91% de las valoraciones.

Giselle Bahamondes Quezada



Gráfico 62. Resultados sobre la valoración de la *webquest* (en relación con el nivel de dificultad presentado).

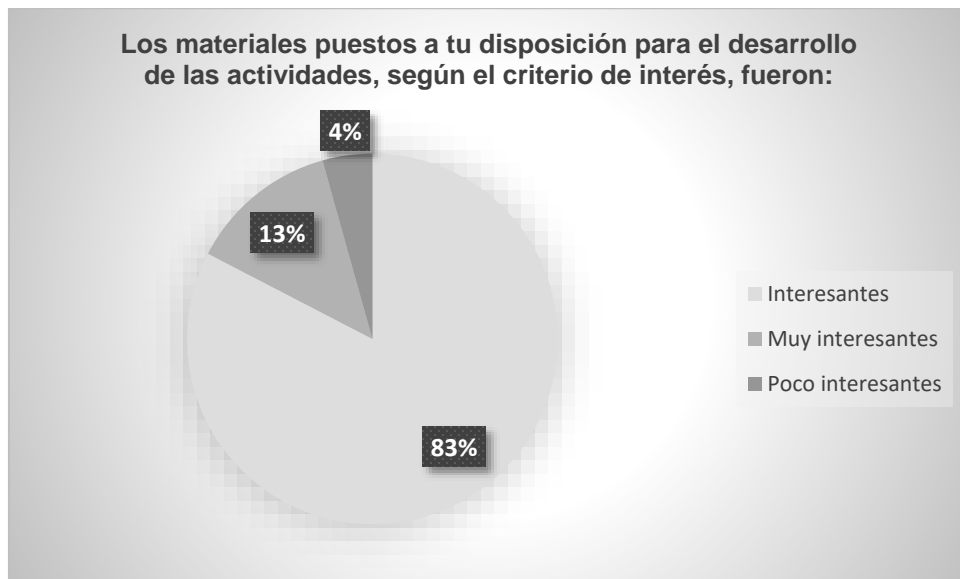


Gráfico 63. Resultados sobre la valoración de los materiales dispuestos a partir del interés que generan.

Giselle Bahamondes Quezada

En cuanto a los materiales dispuestos para desarrollar el trabajo de lectura, los estudiantes consideraron que fueron interesantes (83%), suficientes (83%) y según el criterio de dificultad, calificados como normales para su uso (78%).

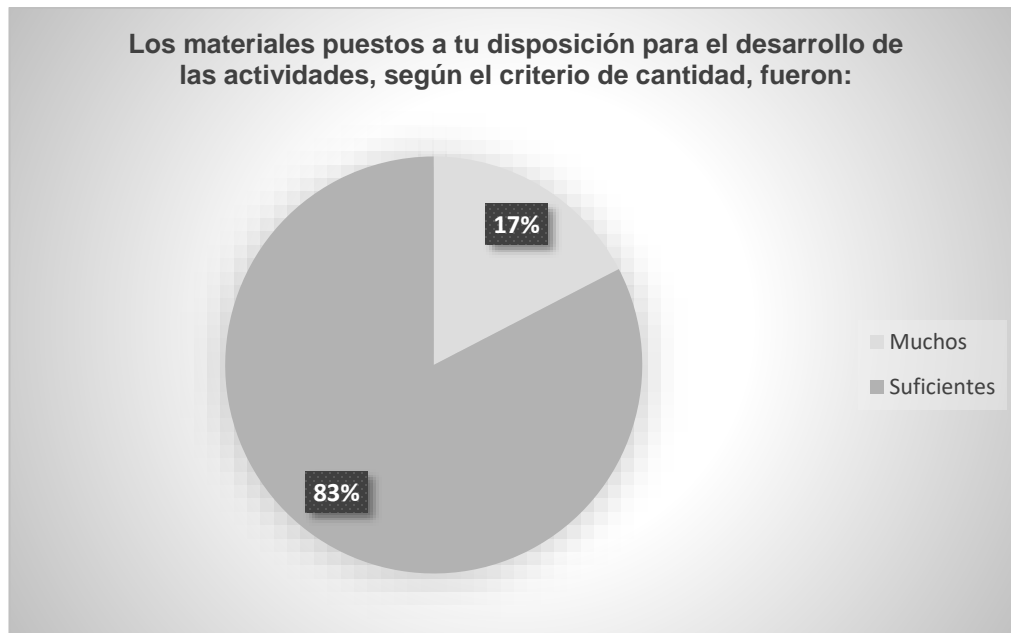


Gráfico 64. Resultados sobre la valoración de los materiales dispuestos en relación con la cantidad presentada de los mismos.

Giselle Bahamondes Quezada

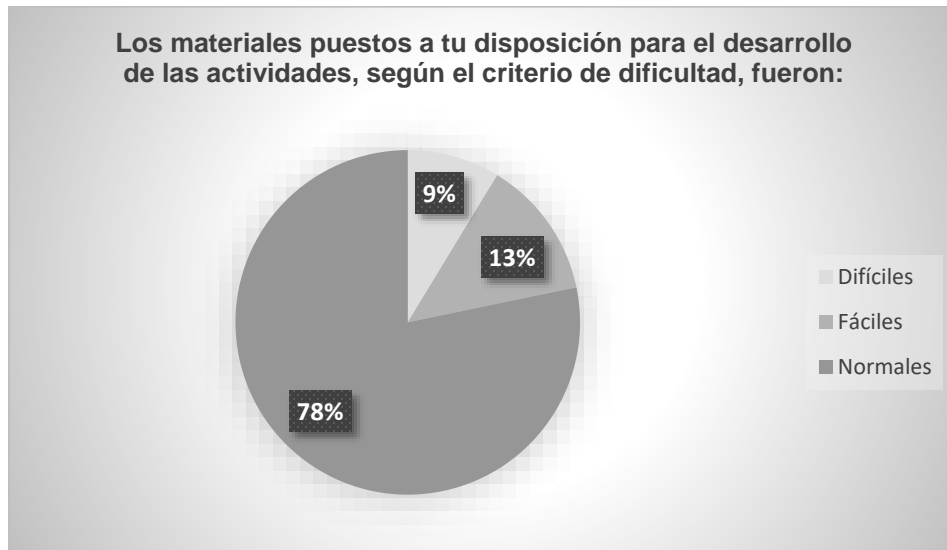


Gráfico 65. Resultados sobre la valoración de los materiales dispuestos con respecto a la dificultad que estos presentaban.

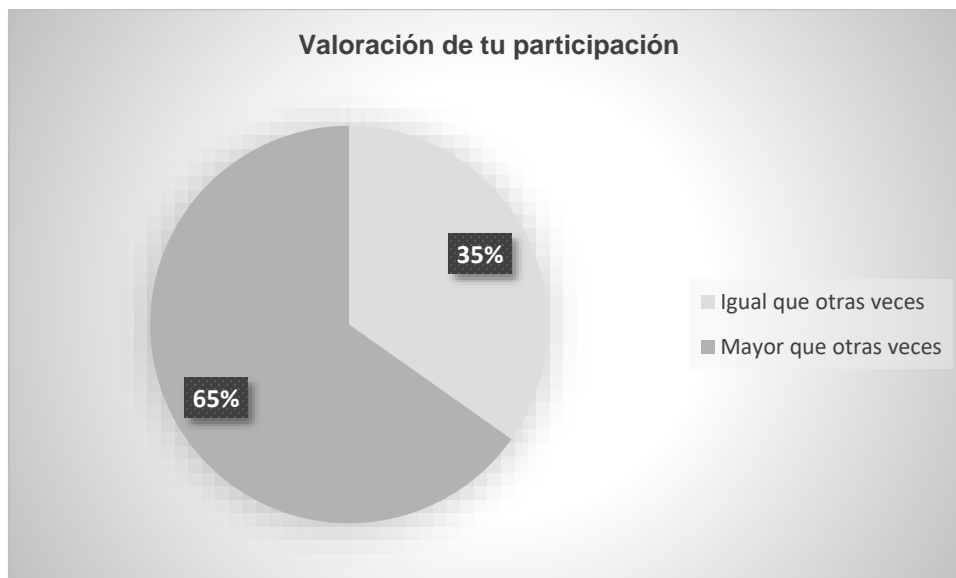


Gráfico 66. Resultados sobre la valoración de la propia participación en el proceso de lectura.

Finalmente, en esta etapa de la consulta, los estudiantes afirman, en un 65% que su participación en el proceso lector ha sido mayor que otras veces.



Giselle Bahamondes Quezada

#### 4. Resultados obtenidos de la autoevaluación de la experiencia literaria del grupo experimental

En este epígrafe nos ocupamos de los resultados obtenidos en la autoevaluación que los estudiantes del grupo experimental sostienen han tenido tras la experiencia literaria realizada. El primer gráfico de este epígrafe nos muestra, por ejemplo, si el estudiante se identificó con el protagonista y los hechos que suceden en la obra literaria.

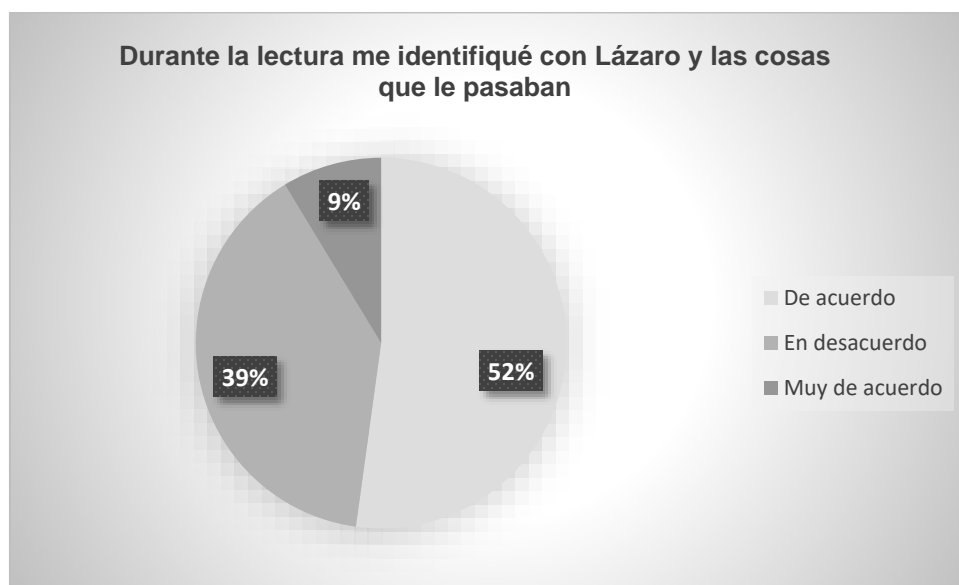


Gráfico 67. Resultados sobre la identificación del lector con el protagonista.

El 61% de los estudiantes logró identificarse con Lázaro y con las situaciones que el protagonista de la novela experimentó. Al 48% de ellos le divirtieron las travesuras de Lázaro, pero no al 52% de los consultados. Pese a lo anterior, al 96%, la historia le hizo pensar sobre lo difícil que puede llegar a ser la vida para algunos niños. El mismo porcentaje sostiene que reflexionó, además, sobre las sociedades y sus vicios.

Giselle Bahamondes Quezada



Gráfico 68. Resultados de la percepción del lector sobre las aventuras del protagonista.

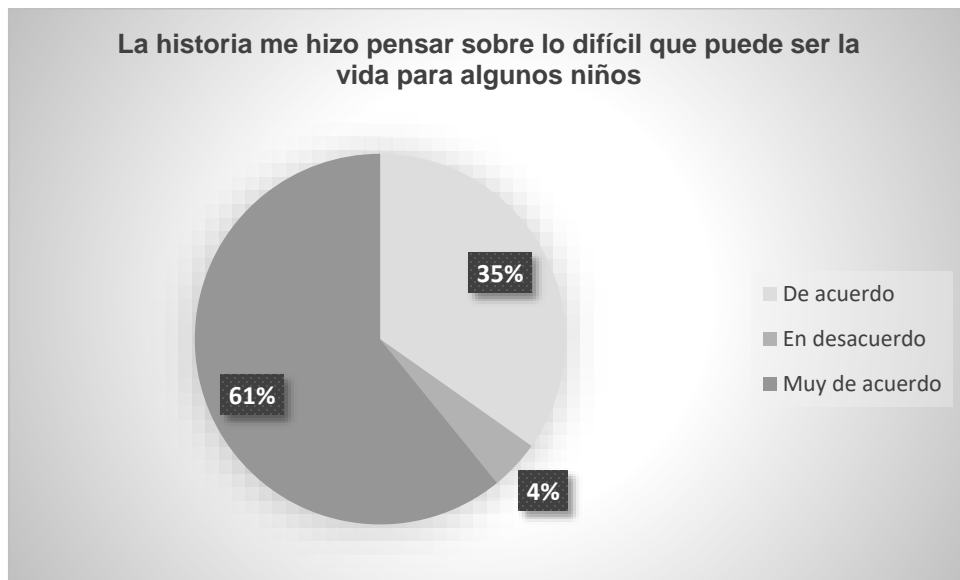


Gráfico 69. Resultados sobre las posibilidades de reflexión de los lectores.

Giselle Bahamondes Quezada



Gráfico 60. Resultados sobre las posibilidades de reflexión de los lectores.



Gráfico 61. Resultados sobre las posibilidades de aprendizaje a partir de la novela.

Giselle Bahamondes Quezada

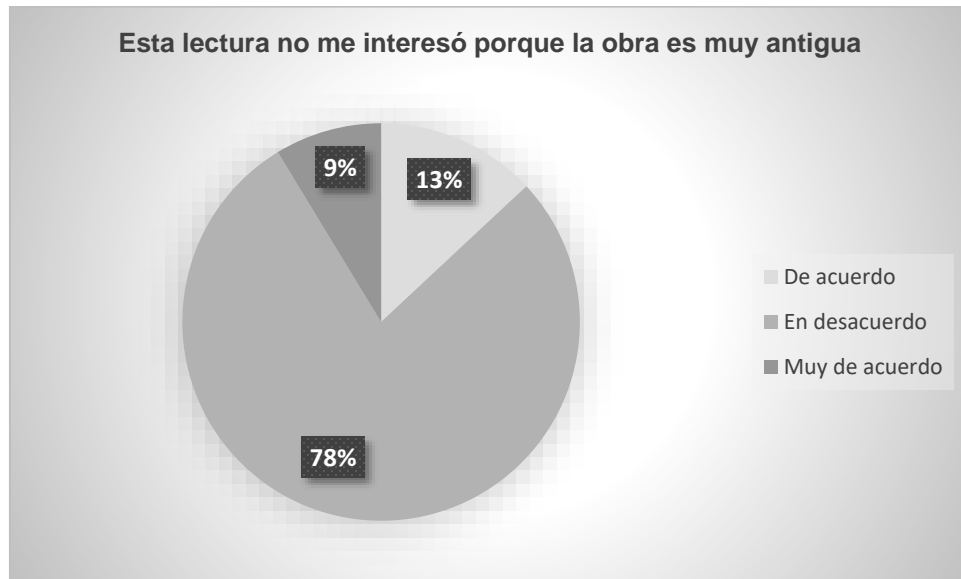


Gráfico 62. Resultados sobre el interés de los lectores ante la obra literaria.

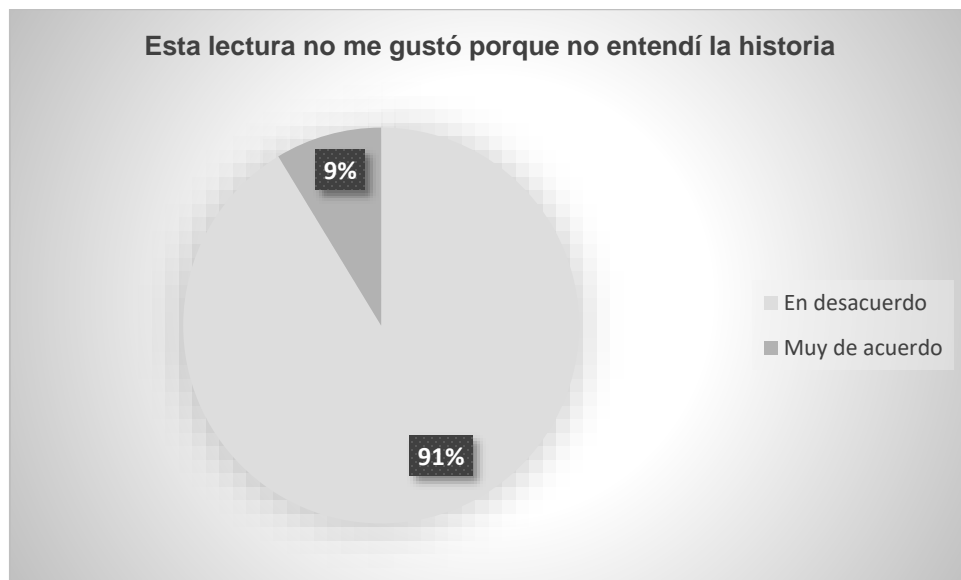


Gráfico 63. Resultados vinculados a la relación gusto-comprensión de los lectores por la obra literaria.

Giselle Bahamondes Quezada

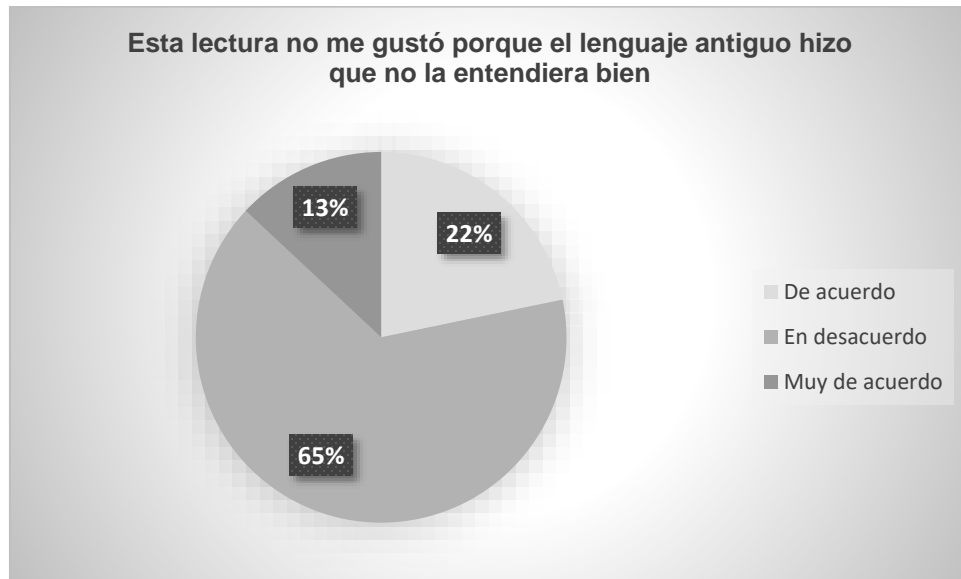


Gráfico 64. Resultados vinculados a la relación gusto-comprensión de los lectores por la obra literaria.

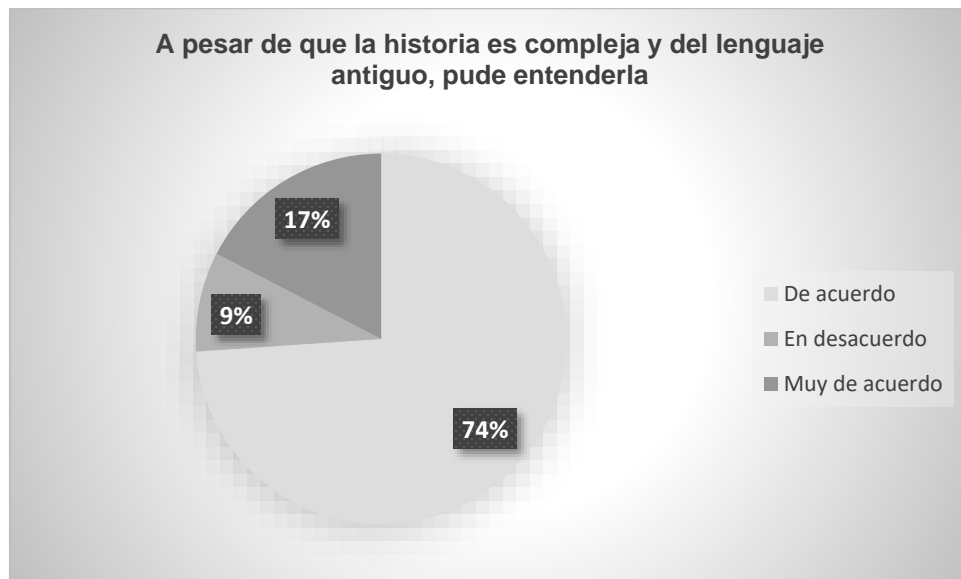


Gráfico 65. Resultados vinculados a la relación gusto-comprensión de los lectores por la obra literaria.

Giselle Bahamondes Quezada

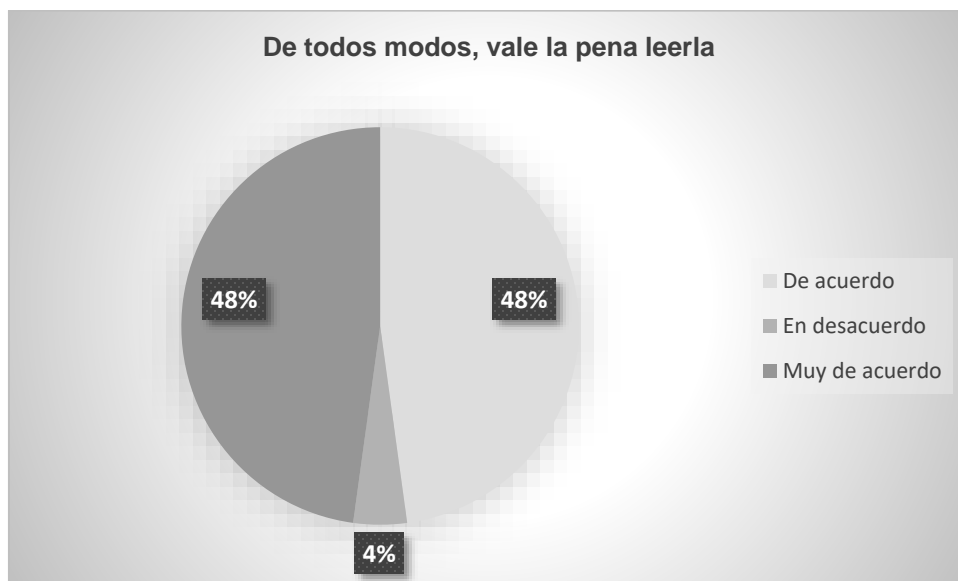


Gráfico 66. Resultados sobre la valoración general de la obra.

El 100% de los estudiantes cree que con la lectura efectuada aprendió más acerca de la novela picaresca, aunque los porcentajes se dividen en *de acuerdo* y *muy de acuerdo*, con 43% y 57%, respectivamente. A pesar de que la obra es antigua, logra interesar al 78% de los jóvenes lectores, de hecho, solo el 9% afirma, en una consulta específica, que la obra no le gustó porque no entendió la historia, frente a un 91%, que piensa lo contrario. Se les consultó, asimismo, sobre la complejidad de la historia y, particularmente, acerca del lenguaje expresado. A pesar de lo anterior, el 74% del grupo experimental afirma haberla comprendido.

Finalmente, el 96% de los lectores considera que, de todos modos, vale la pena leer la novela española *El lazarillo de Tormes*. Los porcentajes se dividen en *de acuerdo* y *muy de acuerdo*, con 48% en cada caso, mientras que solo el 4% piensa lo contrario.

En última instancia se consultó a los estudiantes acerca de sus percepciones sobre el trabajo didáctico específico: *la secuencia hubiese sido*

Giselle Bahamondes Quezada

*mejor si...; y sobre sus ideas de cómo enseñar literatura en la escuela: usa este espacio para realizar un comentario que señale como se pueden mejorar las clases de literatura.* Las observaciones de los estudiantes ante la posibilidad de mejorar la secuencia atienden a los siguientes aspectos:

La secuencia hubiera sido mejor si...

- Si se hubiese empleado más tiempo, a todos le hubiese costado menos la lectura.
- Nada porque fue una secuencia buena.
- Fue correcta los procesos de actividades y análisis que se realizaron.
- Si integraran elementos más novedosos a los procedimientos de lectura.
- Creo que todo se trabajó bien.
- Hubiese sido seguida, sin tanta presión, y que tomaran tiempo para que se obtuvieran mejores resultados.
- Las clases hubiesen sido más dinámicas.
- Se hicieran más actividades llamativas para uno como estudiante.
- Actuación a otros cursos.
- (La obra) tuviera un lenguaje más actual.
- Hubiera decorado algún mural dentro de las instalaciones conmemorando la actividad realizada como manera de motivar a los futuros cursos.
- Experiencia buena porque es una manera didáctica de leer un libro.
- Las actividades nos permitían analizar de mejor manera e interactuar en la historia, pero habría sido mejor, si se hubiera adecuado cada capítulo a un vocabulario que los jóvenes pudiesen comprender.
- Si se hubiesen realizado resúmenes e identificado las características existentes en cada capítulo, no tanto el uso de redes sociales o computadoras, ya que cuesta mucho concentrarse y es difícil la lectura en ellas.
- Estoy conforme con lo propuesto en las actividades.

Finalmente, las observaciones de los estudiantes del grupo experimental *para mejorar las clases de literatura en la escuela* expresan lo siguiente:

Giselle Bahamondes Quezada

- Las clases de literatura se podrían mejorar si todas fueran como las que tuvimos el agrado y privilegio de llevar a cabo con el Lazarillo, ya que de esa manera el estudiante aunque sea débil en el ámbito de comprensión lectora, puede tener una apreciación clara del tema, así este sentiría mucho más interés para seguir leyendo de esta manera.
- ... que sean mucho más dinámicas.
- Realizando trabajos más didácticos y diferentes.
- Con la presencia de más actividades prácticas y que llamen más la atención.
- Se pueden mejorar de distintas maneras. En estos tiempos en que la sociedad se mantiene a un ritmo acelerado y los estudiantes quieren todo de manera inmediata, se tiende a perder la literatura solo por el hecho de que necesita mayor trabajo que sentarse frente a un televisor. Por eso estas actividades que permiten que el alumno salga de la rutina provocan mayor entendimiento, debido a lo anterior, como estudiante, propongo una mayor importancia a las representaciones de los libros, como, por ejemplo: obras teatrales, adaptaciones cómicas, etc. que dan un grado más de deleite al leer las obras, porque te imaginas a tus compañeros y a ti mismo realizando las acciones que los personajes hacen.
- Opinar cada clase sobre el libro leído o por leer
- Se debería adherir más herramientas de ayuda para obtener una mejor comprensión de textos antiguos de lenguaje antiguo y difícil de entender para que se obtengan mejores resultados.
- Con actividades más recreativas.
- Análisis de cada parte de la obra para luego complementarlo con guías o cuestionarios.
- Haciendo más actividades que llamen la atención del estudiante y no se transforme en algo aburrido.
- Podrían mejorar haciendo más actividades como estas, para lograr comprender bien los textos que nos dan en el colegio, ya que algunos son bastante complejos.
- Las clases de literatura a mi parecer deben de seguir de la forma como se a planteado con este libro del lazarillo de Tormes.



Giselle Bahamondes Quezada

## **5. Análisis de los resultados obtenidos de la autoevaluación de las actitudes lectoras, la experiencia literaria y la valoración del trabajo didáctico del grupo experimental**

A partir de la autoevaluación de las actitudes ante la lectura de los estudiantes, la evaluación y valoración del trabajo didáctico de la novela española y a partir de la relación que se establece entre el estudiante lector y la obra literaria, es posible desprender los siguientes comentarios en torno a la aplicación del instrumento.

Los estudiantes del grupo experimental valoran considerablemente la lectura como herramienta de comunicación y de formación; indican tener clara conciencia sobre la importancia social, académica y personal que implica el poseer hábito lector y una buena comprensión lectora. El grupo, en su totalidad, asume que la condición de lector aporta prestigio a las personas y solidez a sus ideas y opiniones. Para ninguno de los estudiantes, el tema de la lectura resulta indiferente. De hecho, es considerada como un aporte en sus vidas en cuanto a la formación y posibilidades de entretenimiento que otorga. En este sentido, la valoración de los estudiantes es coherente con el planteamiento de Lerner (2001: 126):

En la escuela –ya dijimos– la lectura es ante todo un objeto de enseñanza. Para que se constituya también en un objeto de aprendizaje, es necesario que tenga sentido desde el punto de vista del alumno, lo cual significa –entre otras cosas– que debe cumplir la función para la realización de un propósito que él conoce y valora. Para que la lectura como objeto de enseñanza no se aparte demasiado de la práctica social que se quiere comunicar, es imprescindible “representar” –o “re-presentar”– en la escuela los diversos usos que ella tiene en la vida social.

Giselle Bahamondes Quezada

Los estudiantes declaran, en buena proporción, que teniendo motivaciones para progresar como lectores, se esfuerzan por mejorar sus capacidades lectoras, aceptando de buena forma las eventuales correcciones y sugerencias que les realizan en los procesos de lectura. Manifiestan, en el mismo sentido, que al enfrentar dificultades en los procesos de lectura, suelen pedir apoyo para resolverlas. Pese a esto, no hay una preferencia o inclinación significativa que determine el gusto de estos jóvenes por la lectura y por compartir experiencias literarias. A pesar de ello, presentan una actitud respetuosa e interesada por la variedad de puntos de vista que los textos leídos les ofrecen, por la riqueza que supone conocer otras realidades, contextos y pensamientos a través de la lectura.

El grupo en su totalidad consideró que la secuencia didáctica para el trabajo comprensivo de la novela española, le ha permitido creer que las obras clásicas como esta; pueden resultar más atractivas si se les presentan de formas distintas a las tradicionales. Los estudiantes destacaron entre las actividades desarrolladas para la lectura de la novela, el diálogo generado con la profesora en el tiempo de la clase, el uso de la herramienta social *Facebook* para acompañar la lectura desde el hogar y la ejecución de guías de lectura (cuestionarios) para facilitar la comprensión a través del análisis de la novela, siempre manteniendo una actitud de diálogo con la profesora en los tiempos de la clase.

Los alumnos del grupo participante calificaron las actividades destacadas como interesantes y novedosas, hecho que se proyectó en la motivación y en la disposición frente al trabajo de las sesiones dentro y fuera del aula (red social *Facebook*), y en los resultados cuantitativos de las pruebas aplicadas para evaluar la comprensión lograda después de llevar a cabo la intervención didáctica. En este sentido, se puede afirmar que los jóvenes lectores logran comprender aquello que les motiva realizar, o bien, que si la experiencia lectora es satisfactoria, también lo sería la realización de actividades en torno a la

Giselle Bahamondes Quezada

lectura ajenas a la calificación en el aula o a la arbitrariedad interpretativa del profesor (Núñez, 2007).

Si nos referimos a aquellas actividades menos valoradas por los estudiantes, es preciso mencionar que corresponden a los momentos inicial y final de esta secuencia didáctica: la activación de conocimientos para relacionar la figura estereotípica de *el Chavo del ocho* y *Lázaro* en cuanto a características (ambos son niños, con hambre, roban por necesidad, no poseen una familia definida y están condicionados en una sociedad adversa), y la actividad de lectura y exposición de las tareas asignadas a través de la *webquest*. Cabe destacar que no se refieren particularmente a las actividades que se incluyen en la plataforma virtual, sino a la presentación final de estas. Es posible que las habilidades requeridas para cada caso no impliquen desafíos significativos para los estudiantes, como sucede en las relaciones que se establecen entre los personajes y la exposición oral de síntesis, respectivamente. Esto, quizá, permita comprender por qué se refieren a las actividades descritas como no motivadoras, tradicionales o comunes y aburridas.

La valoración general de los participantes en el estudio en torno al trabajo didáctico para la comprensión de la novela española clásica, es bastante apreciable. Los alumnos califican el método de lectura utilizado como dinámico y ameno. Todos coinciden en que trabajar la lectura literaria de este modo les ayudó a comprender mejor y, consecuentemente, a valorar la obra clásica española. Se refieren a las actividades como experiencias suficientes en cantidad, difíciles en grado de complejidad, pero atractivas de ejecutar. Una valoración especial la constituye el uso de la herramienta social *Facebook* para acompañar el trabajo de lectura a través de la creación de un grupo denominado *Lázaro de Tormes*. La interactividad y la instantaneidad que genera la red social y las posibilidades de información, difusión y comentario con respecto a los temas que aborda la novela, permitieron que los estudiantes

Giselle Bahamondes Quezada

la calificaran como *muy útil e interesante*, sin representar por ello algún grado de dificultad mayor en su uso. El grupo de *Facebook* instauró una rutina de comunicación efectiva marcada por la iniciativa, la colaboración y empatía en el grupo lector, que bien podría concretarse en Chile, a través de redes sociales de lectura como espacios fundamentales para el desarrollo interactivo de nuevos lectores (Rovira, 2016).

Por otra parte, la herramienta *webquest*, como plataforma para el desarrollo de las actividades propuestas en el trabajo didáctico de la lectura de la novela, les resultó de gran utilidad, sin representar para ellos mayor dificultad en el uso, mientras que los materiales dispuestos para la realización de las tareas (textos, enlaces, presentaciones de *power point*, vídeos), fueron interesantes, suficientes en cantidad y adecuados para su uso. En suma, más de la mitad del grupo de los estudiantes afirma, consecuentemente, que el nivel de participación en el proceso lector fue mayor que en ocasiones anteriores, es decir, cuando la lectura fue tratada de forma tradicional y no didáctica.

Como se explicitó antes, la lectura de las obras literarias clásicas españolas representa para los estudiantes chilenos un doble desafío; primero el de alcanzar la lectura comprensiva, y segundo el de generar el gusto por la literatura. El primer desafío implica sobrepasar la barrera comunicativa de la expresión clásica y estilística que se manifiesta en las obras canónicas, así como los contextos que, geográfica e históricamente, separan a los jóvenes con respecto a la comprensión; mientras que el segundo es una consecuencia del primero, pues nadie se motiva y disfruta de aquello que no comprende, es por ello por lo que proponer en el aula chilena la lectura de una obra de esta naturaleza y esperar resultados sobre ella, estará intrínsecamente asociado a un trabajo didáctico pensado y contextualizado para los jóvenes lectores (Núñez, 2007).

Giselle Bahamondes Quezada

Cabe destacar que después de llevar a cabo la intervención didáctica la mayor parte del grupo consultado logró identificarse con el protagonista de la novela y con las situaciones que este vivía; de hecho, los estudiantes declararon que la historia les permitió pensar y cuestionar aspectos relacionados con las oportunidades de vida y desarrollo de algunos niños, con las épocas y las sociedades, las costumbres relativas a la crianza, el trabajo infantil y la vulneración de derechos de los niños en Chile. Según indican los estudiantes, la novela les gusta, les resulta interesante, es comprendida y la valoran como una oportunidad de aprendizaje sobre la picaresca.

## **6. A modo de cierre: principales conclusiones**

El presente capítulo ha presentado los resultados principales y el análisis perteneciente al intragrupo tras la intervención didáctica para la comprensión de la novela *El lazarillo de Tormes*. El estudio consideró la aplicación de un cuestionario autoevaluativo que ha pretendido indagar en la autoevaluación de las actitudes lectoras del grupo experimental, la evaluación y la valoración del trabajo didáctico de la novela, la relación que establece el grupo con esta obra, particularmente, y las ideas fundamentales que sustentan el tratamiento didáctico desde la perspectiva de los jóvenes lectores. Podemos concluir a partir del estudio que:

1. Las opiniones del alumnado en torno al tratamiento didáctico de la novela clásica española muestran claridad en el deseo y la necesidad de erradicar la tradicional fórmula de la lectura literaria en el contexto escolar; esto es, dejar la enseñanza de la literatura (Quiles, 2013) y propiciar espacios de aprendizaje participativos, reflexivos, críticos,

Giselle Bahamondes Quezada

dialógicos, interdisciplinarios y creativos, acordes con los intereses y las motivaciones de los estudiantes y con los principios de la didáctica de la literatura.

2. Los resultados detallados en este trabajo muestran una clara evidencia sobre las posibilidades de evaluar las actitudes lectoras de los estudiantes y su relación con la experiencia literaria. Más allá de los instrumentos estandarizados que buscan mediciones concretas, a veces un tanto infructuosas, las actitudes de lectura podrían orientar aprendizajes significativos vinculados al plano emotivo de la apreciación literaria y orientar la formación de las mismas con el propósito de desarrollar la competencia literaria en el aula.
3. La investigación centrada en conocer las actitudes lectoras del grupo experimental, sus percepciones sobre la experiencia de lectura literaria en el aula y la valoración del trabajo didáctico de la literatura en el contexto escolar, posibilita el planteamiento de diversos asuntos referidos a la innovación educativa en las aulas chilenas, al análisis de los estándares de formación profesional docente en cuanto a las necesidades de capacitación y preparación que el profesor debe poseer para enseñar Lengua y Literatura en Chile y a las exigencias que, en materia de educación literaria, el país requiere.

## **CONSIDERACIONES FINALES**





Giselle Bahamondes Quezada

## 1. Principales conclusiones

El sentido de esta investigación se sustentó en estudiar las posibles repercusiones de abordar el proceso lector de *El lazarillo de Tormes* en un curso de la escuela básica chilena desde una perspectiva interactiva.

Las conclusiones que se pueden plantear tras la intervención y de este proceso de análisis, son las siguientes:

1. Se concluye, desde el punto de vista del marco teórico, que la lectura comprensiva es un proceso complejo que activa en el lector múltiples mecanismos de percepción, interpretación, contextualización que generan la comprensión del texto. Mientras que los lineamientos de la teoría estética de la recepción (Mayoral, 1987; Mendoza 2001, 2006) y las claves del modelo interactivo de lectura (Solé, 2006), sumados a los fundamentos de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, contribuyen al aprendizaje de estrategias lectoras que favorecen la comprensión de una obra clásica española por parte de los estudiantes. Es posible, entonces, suponer un modelo de aprendizaje lector dirigido por tres líneas o directrices teóricas que orientan la lectura literaria eficaz.
2. Este estudio cuasiexperimental ha posibilitado el análisis de una de las problemáticas más constantes en el aula: los bajos índices de comprensión lectora de los estudiantes y el tratamiento filológico historicista de la literatura que impide el desarrollo de estrategias de aprendizaje lector en los jóvenes lectores y la valoración y el sentido didáctico de las obras que se tratan en el contexto escolar.

Giselle Bahamondes Quezada

3. Con respecto a las hipótesis de esta investigación, y en concordancia con uno de los objetivos específicos, se ha constatado que la aplicación de estrategias del modelo interactivo de lectura (Solé, 2006) y de la teoría de la recepción (Mayoral, 1987; Mendoza 2001, 2006), incrementa la comprensión lectora de la novela *El Lazarillo de Tormes* en los estudiantes de catorce años. De este modo, es posible afirmar que los estudiantes chilenos muestran un nivel o resultado de lectura menor en la medición de comprensión cuando no hay un trabajo didáctico previo.
4. Si nos ocupamos de la intervención didáctica, cabe señalar que se ha comprobado que el lector puede llegar a descubrir la lectura literaria como una experiencia satisfactoria en la medida en que se emocione con la intriga, se identifique con los personajes, sea capaz de reconocer su propia experiencia vital y que pueda contrastar sus interpretaciones con las de otros lectores. Una metodología historicista de las obras literarias, basada en aspectos teóricos, atenta gravemente en contra el factor motivacional de los jóvenes lectores; por el contrario, el tratamiento didáctico adecuado, aumenta significativamente los niveles de comprensión lectora alcanzados por los estudiantes.
5. Los resultados del estudio permiten afirmar que el incremento de los niveles de comprensión lectora se deben, principalmente, a la utilización de las estrategias cognitivas y metacognitivas puestas en práctica durante el proceso lector de los estudiantes. El conocimiento, aprendizaje y ejecución de las estrategias de lectura no solo favorecen la comprensión de los estudiantes de lo que leen, sino que, además, propician su relación con la experiencia de lectura literaria desde la perspectiva emotiva.

Giselle Bahamondes Quezada

6. Los resultados de esta investigación han develado que las estrategias didácticas diseñadas a partir de las directrices teóricas consideradas, inciden directamente en el desarrollo de la habilidad lectora de los estudiantes de octavo año básico al leer la obra clásica española *El Lazarillo de Tormes*. Se constata el incremento significativo de los niveles de logro de los estudiantes del grupo experimental en relación con los alumnos pertenecientes al grupo control en todas las habilidades evaluadas por las pruebas de comprensión aplicadas.
  
7. Los estudiantes que formaron parte de la investigación y con quienes se implementó la secuencia didáctica para la lectura de *El Lazarillo de Tormes*, representan actitudes lectoras y percepciones de la literatura sobre los textos clásicos españoles y su tratamiento en el aula. Entre estas se halla la identificación con el protagonista de la novela y con las situaciones que este vivía. La relación y el cuestionamiento de aspectos relacionados con las oportunidades de vida y desarrollo de algunos niños, con las épocas y las sociedades, las costumbres relativas a la crianza, el trabajo infantil y a la vulneración de derechos de los niños en Chile. La novela les gusta, les resulta interesante, es comprendida y la valoran como una oportunidad de aprendizaje sobre la picaresca.
  
8. La investigación permite develar las intenciones del alumnado en cuanto al deseo de trabajar la comprensión y la valoración de las obras clásicas de una forma distinta a la habitual en sus clases. Manifiestan la necesidad de erradicar la tradicional fórmula de la lectura literaria en el contexto escolar propiciando espacios de aprendizaje participativo, reflexivo, crítico, dialógico, interdisciplinar y creativo, acordes con sus intereses, sus motivaciones y con los principios de la didáctica de la literatura.

Giselle Bahamondes Quezada

9. Una forma efectiva de lograr que el aprendizaje también se produzca fuera de las aulas, es a través de la implementación adecuada de los recursos tecnológicos. El actual planteamiento de la educación requiere la integración didáctica de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en las escuelas, pues el potencial informativo de estos recursos debe ser aprovechado por los educadores para promover aprendizajes significativos, contingentes, un conocimiento más relevante, globalizado, crítico, autónomo y activo de los estudiantes (Cassany, 2007; Leibrandt, 2010; Belloch, 2012).
  
10. La tensión que se aprecia en la percepción que tiene el profesorado con respecto a la implementación del currículo de lengua y literatura y su relación con el tratamiento de la lectura eficaz en el aula, debe ser motivo de análisis en la escuela chilena. Este abordaje necesario podría proporcionar instancias de exploración y reflexión sobre la urgencia del país, de sus docentes, sobre la formación inicial de profesores, sobre sus propias creencias y sus prácticas pedagógicas.

En suma, la investigación que se presenta nos ha permitido llegar a estas conclusiones principales con las que pretendemos llevar a cabo actuaciones futuras que mejoren el proceso de comprensión lectura en las aulas.

Giselle Bahamondes Quezada

## **2. Limitaciones de la investigación**

Tras concretar el análisis de la aplicación del cuestionario destinado al profesorado, se advirtió la necesidad de profundizar en la consulta de determinados ámbitos del instrumento. De consultar, por ejemplo, la edad de los profesores, el contexto de la escuela, las posibilidades de capacitación que han tenido en el desarrollo de su experiencia laboral y las expectativas sobre sus estudiantes, que, sin duda, hubiesen aportado con una caracterización más precisa que justificaría los resultados obtenidos en las valoraciones y percepciones sobre la lectura en el aula.

Otra de las limitaciones del estudio tiene que ver con el escaso repertorio de investigaciones chilenas en torno a la didáctica de la lengua y la literatura. Sin embargo, la disciplina comienza a desarrollarse en Chile a través de estudios específicos, la formación de equipos de investigadores y la incorporación de la didáctica en las líneas de formación de las carreras pedagógicas de varias universidades.

## **3. Prospectiva investigadora**

En el caso de la prospectiva investigadora, es importante destacar que investigaciones futuras podrían que ocuparse de ampliar la muestra de los estudios empíricos representados y de extenderla a otros niveles educativos. Se recomienda, en suma, ahondar en el análisis de otras variables asociadas al comportamiento lector, por ejemplo, edad, sexo, categorías y preferencias en la lectura literaria de los estudiantes chilenos, y proponer estudios que establezcan una relación entre la formación didáctica de los

Giselle Bahamondes Quezada

futuros profesores, las directrices curriculares que orientan el trabajo en el aula y las propias prácticas docentes, con el fin de verificar la coherencia necesaria para el logro de aprendizajes efectivos en el aula.

#### **4. Implicaciones didácticas**

A partir de los resultados obtenidos y de las conclusiones extraídas de este estudio, es posible establecer las siguientes implicaciones didácticas.

Esta investigación representa un acercamiento al necesario análisis de los tratamientos didácticos que son aplicados en el aula, específicamente al trabajo literario de las obras clásicas de la escuela chilena. Pues ya enfrentados con la problemática de los bajos niveles de comprensión lectora, se hace preciso no solo revisar los planteamientos que favorecen la mejora o el incremento de la habilidad, sino que, además, es fundamental dar con el verdadero sentido del aprendizaje de la literatura en los jóvenes lectores.

Del mismo modo, es posible anticipar que el modelo que permite la construcción e implementación de la secuencia didáctica para la lectura de la novela *El lazarillo de Tormes*, sugiere un cambio sustancial en la forma cómo los estudiantes viven la experiencia de lectura, generando diferencias cuantitativas y cualitativas de aprendizaje respecto de modelos tradicionales e historicistas.

Finalmente, se espera que este estudio propicie en los profesores en formación, en los docentes y en las autoridades educativas que direccionan el currículum escolar en Chile, la oportunidad de reflexionar sobre los propósitos auténticos de la lectura literaria en la escuela, su tratamiento, las necesidades de aprendizaje de los estudiantes de hoy y sobre los principios del desarrollo integral que ellos merecen.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**





- Agencia de la Calidad de la Educación de Chile. (2013) *SIMCE: Evaluaciones Nacionales*. Recuperado de <https://goo.gl/8St8Cx>
- Agencia de la Calidad de la Educación de Chile. División de Estudios, Departamento de Estudios Internacionales. (2012). *Informe Nacional Resultados Chile PISA 2012*. Recuperado de <https://goo.gl/7h7sZK>
- Agulló, M. (2010). *A vueltas con el autor del Lazarillo. Con el testamento e inventario de bienes de don Diego Hurtado de Mendoza*. Calambur.
- Alatorre, A. (2004). El Lazarillo y Alfonso de Valdés. *Nueva Revista de Filología Hispánica*. Recuperado de <https://goo.gl/y2iAYC>
- Alzate, M. V. (2000). Dos perspectivas en la didáctica de la literatura: de la literatura como medio a la literatura como fin. *Ciencias humanas*, 23.
- Arizaleta, L (2003). *La lectura ¿afición o hábito?* Madrid: Anaya S.A.
- Ávila, R., Rivero, M. y Domínguez, P. (2010). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza: Diputación de Zaragoza.

- Bombini, G. (2001). La literatura en la escuela. En M. Alvarado, *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: Flacso, Manantial.
- Bombini, G. (2008). La lectura como política educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, (46), 19-35. Recuperado de [http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con3\\_uibd.nsf/174010FDC7F1EEB605257929006706AC/\\$FILE/80004603.pdf](http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con3_uibd.nsf/174010FDC7F1EEB605257929006706AC/$FILE/80004603.pdf)
- Belloch, C. (2012). *Las Tecnologías de la Información y Comunicación en el Aprendizaje*. Recuperado de <http://www.uv.es/~bellochc/pdf/pwtic1.pdf>
- Birello, M y Sánchez-Quintana, N. (2014). Tensiones en el sistema de creencias, representaciones y saberes de los docentes. ¿Oportunidades ante el cambio? *Aprender a ser docente en un mundo de cambio*. Simposio Internacional. Recuperado de <https://goo.gl/bKe6et>
- Bizquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bloom, H. (1995). *El canon occidental*. Barcelona: Anagrama.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36 (2), 81-109.
- Calero, F. (2006). Luis Vives fue el autor del Lazarillo de Tormes. *Espéculo*, 32, 1-62.
- Camps, A. y Colomer, T. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste/M.E.C.
- Camps, A. y Ruiz, U. (2011). El objeto de la didáctica de la lengua y la literatura. En U. Ruiz, *Didáctica de la lengua castellana y la literatura* (pp. 13-28). Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (2003). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó.

- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- CERLAC (2012). *Comportamiento lector y hábito de lectura*. Recuperado de <https://goo.gl/bKe6et>
- Cerrillo, P. (2013). Canon literario, canon escolar y canon oculto. *Quaderns de Filologia. Estudisliteraris*, XVIII 17-31.
- Cervantes, M. de (1605 [2015]). *Don Quijote de La Mancha*. Madrid: Alfaguara.
- Cervera, J. (1989). En torno de la literatura infantil. *Cauce. Revista de Filología y su didáctica* 12, 157-168. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce12/cauce\\_12\\_007.pdf](http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce12/cauce_12_007.pdf)
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes y Centro de Microdatos de la Universidad de Chile. (2011). *Estudio sobre comportamiento lector a nivel nacional*.
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. (2015). Plan Nacional de la Lectura 2015-2020. Disponible en formato PDF.
- Colomer, T. (1996a). La evolución de la enseñanza literaria. *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*, 8.
- Colomer, T. (1996b). La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación. En C. Lomas (Coord.), *La educación lingüística y literaria en la educación secundaria*. Barcelona: ICE-UAB; Horsori.
- Colomer, T. (2015). La literatura infantil y juvenil. En M.<sup>a</sup> P. Núñez, J. Mata y J. Rienda, *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Pirámide.

- Coll-Tellechea, R. (2010). A vueltas con el autor del Lazarillo. Con el testamento y el inventario de bienes de Don Diego Hurtado de Mendoza. *Revista de manuscritos literarios e investigación*.
- Comas de Gumenbe, D. (2005). Literatura juvenil, un viaje de descubrimiento. *Revista de literaturas modernas*, 35, 45-57.
- Cox, C. (2011). Currículo escolar de Chile: génesis, implementación y desarrollo. *Revue International de Education de Sevres*, 56, 1-9.
- Chambers, A. (2007). El ambiente de la lectura. México: Fondo de Cultura económica.
- Deandaluce, I. (1994). Diseños cuasiexperimentales. En G. García Hoz (dir.), *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada*. Madrid: Rialp.
- Dezcallar, T.; Clariana, M.; Cladelles, R. Badia, M. y Gotzens, C. (2014). La lectura por placer: su incidencia en el rendimiento académico, las horas de televisión y las horas de videojuegos. *Ocnos*, 12, 107-116. Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/564>
- Díaz-Plaja, A. (2002). El lector de secundaria. *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*, 12, 171-197.
- Diez Taboada, J. (1964). Notas sobre un planteamiento moderno de la teoría de los géneros literarios. *Homenajes. Estudios de Filología Española*, 11-20.
- Dolz, J., Gagnon, R. y Mosquera, S. (2009). La didáctica de las lenguas: Una disciplina en proceso de construcción. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 21, 117-141.
- Espinoza, O. (2014). Cambios recientes al currículum nacional: mapa e interrogantes. *Revista Notas para Educación*, 18, 1-10. Recuperado de [http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/notas/notas\\_educacion\\_julio\\_final.pdf](http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/notas/notas_educacion_julio_final.pdf)

- Fittipaldi, M. (2014). ¿Qué han de saber los niños sobre literatura? Conocimientos literarios y tipos de actuaciones que permiten progresar en la competencia literaria. [Tesis doctoral en línea]. Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://ddd.uab.cat/record/126948>
- Fundación La Fuente (2010). *Familia y Escuela: su influencia en la formación de lectores para el mañana*. Santiago de Chile.
- García, G. (2004). La literatura infantil y juvenil como marco de referencia a la animación a la lectura. En A. López y E. Encabo, *Didáctica de la Literatura*. Barcelona: Octaedro.
- García López, J. (1997). *Historia de la literatura española*. Barcelona: Vicens Vives.
- Gómez Redondo, F. (2008). *Manual de crítica literaria contemporánea*. Madrid: Editorial Castalia Universidad.
- González Vázquez, A. (2012). Canon literario y educación. En M. Bermúdez, M.<sup>a</sup> P. Núñez, A. González Vázquez y J. Rienda, *Canon y educación literaria* (pp. 11-25). Barcelona: Octaedro S.A.
- Guillén, C. (1966). Luis Sánchez, Ginés de Pasamonte y los inventores del género picaresco. *Homenaje a Rodríguez-Moñino*, 2, 221-231.
- Hernández Sampieri, R. et al. (2006). *Metodología de la investigación*. México. Mc Graw.
- Iser, W. (1987). *El acto de leer*. Madrid: Taurus.
- Jauss, H.R. (1987). El lector como una instancia de una nueva historia de la literatura. En J. Mayoral, *Estética de la recepción* (59-85) Madrid: Arco.
- Kerlinger, F. (2001). *Investigación del comportamiento*. México: Mc Graw-Hill.
- Larrañaga, E. y Yubero, S. (2005). El hábito lector como actitud. El origen de la categoría de "falsos lectores" *Ocnos*, 1, 43-60.

- Lázaro Carreter, F. (1972). La ficción autobiográfica en el Lazarillo de Tormes. *Litterae Hispanae et Lusitanae*, 195-213.
- Leibrandt, I. (2010). Las herramientas electrónicas en la didáctica de la literatura. *Revista Digital Universitaria*, 11, 9.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lerner, D. (1996). ¿Es posible leer en la escuela? *Lectura y vida*, 17, 3-20.
- Lu, L. H. (2007). Influencia de la motivación y el uso de estrategias en la comprensión lectora. *Lectura y Vida*, 28 (3), 32-39.
- Llorens, R. (2004). Literatura infantil e Internet: ¿una nueva educación lingüística y literaria? En A. López y E. Encabo, *Didáctica de la Literatura*. Barcelona: Octaedro.
- Lluch, G. (2010). *Cómo seleccionar libros para niños y jóvenes. Los comités de valoración en las bibliotecas escolares y públicas*. Gijón: Editorial Trea.
- Lluch, G. (2012). La necesidad de construir criterios para la selección de lecturas (del aula y la biblioteca a las políticas públicas. *Seminario Internacional ¿Qué leer? ¿Cómo leer? Perspectivas sobre la lectura en la infancia*. Chile: Ministerio de Educación y Universidad Diego Portales.
- Lomas, C., Osorio, A. y Tusón, A. (1997). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona. Paidós.
- López Valero, A. (1998). Hacia una conformación histórica de la Didáctica de la Lengua y la Literatura. *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (10), 215-232.
- López Molina, J. (2004). Por una educación literaria a partir de la LIJ. *Teoría*, 17, 7-13.

- Madariaga, B. (2009). *Hambre y resignación en el Lazarillo de Tormes*. Cantabria: Consejería de Educación,
- Mayoral, J. (1987). *Estética de la recepción*. Madrid: Arco.
- Mendoza, A. (1998). *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector*. Barcelona: Octaedro.
- Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mendoza, A. (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Prentice-Hall.
- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. España: Ediciones Aljibe.
- Mendoza, A. (2010). *Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria*. Biblioteca virtual universal.
- Merino, C. (2010). *El derecho a la metáfora. El proceso de construcción del discurso narrativo y poético de la ficción de preescolares de segundo ciclo del Complejo Educacional Javiera Carrera, comuna de Talca*. [Tesis doctoral]. Universidad del Bío-Bío. Chillán, Chile.
- Ministerio de Educación (2013). *Bases Curriculares 7.º Básico a 2.º Medio*. Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación. (2016). *Lengua y Literatura. Programa de estudio de primero medio*. Santiago de Chile.
- Moya, C. y Gerber, M. (2016). *La lectura en formatos digitales en el Chile actual: nuevas prácticas y viejas desigualdades*. Recuperado de <http://www.revistaliteratura.uchile.cl/index.php/RCL/article/viewFile/44970/47052>
- Munita, F. (2015). *El mediador escolar de lectura literaria. Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistemas de creencias y*

- trayectorias personales de lectura*. [Tesis doctoral en línea]. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de <http://ddd.uab.cat/record/141588>
- Munita, F. (2017). The teaching of literature: towards a consolidation of the field. *Educação e Pesquisa*. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201612151751>
- Navarro, R. (2006). ¿Por qué es necesario adaptar los clásicos? *TK*, 18.
- Navarro, R. (2010). *El Lazarillo de Tormes. Clásicos para estudiantes*. Barcelona: Edebé.
- Núñez, M.<sup>a</sup> P. (2015). El proceso de convertirse en lector. Perspectivas actuales sobre el aprendizaje. En M.<sup>a</sup> P. Núñez, J. Mata y J. Rienda, *Didáctica de la lengua y la literatura* (pp 45-72). Madrid: Pirámide.
- Núñez, M.<sup>a</sup> P. (2006). Leer para comprender y leer para disfrutar: sobre la lectura y la literatura en la educación secundaria. *Primeras Noticias. Revista de Literatura*, 223, 67-75.
- Parodi, G. (2003) *Relaciones entre lectura y escritura*. Valparaíso: Universitaria.
- Pardo Bazán, E. (1891). *Obras completas. Tomo I*, Madrid: Pérez Dubrull.
- Pérez, M. y Munita, F. (2013). “Controlar” las Lecturas Literarias: Un estudio de casos sobre la Evaluación en el Plan de Lectura Complementaria de Educación Básica. *Estudios Pedagógicos*, 9 (1). Recuperado de [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052013000100011&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052013000100011&script=sci_arttext)
- Puente, A. (2000). *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Fundación Germán Sanchez Ruipérez
- Quiles, C. (2013). Fundamentos didácticos de la lengua y la literatura. *Álabe*, (7). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.15645/Alabe.2013.7.13>.



- Reyzábal, M. (1994). *El aprendizaje significativo de la literatura*. Madrid: La Muralla.
- Rodríguez, D. (2009). *Metodología de la investigación*. Barcelona: Eureka Media, SL.
- Rovira, J. (2011). Literatura infantil y juvenil en internet: de la Cervantes Virtual a la LIJ 2.0. Herramientas para su estudio y difusión. *Ocnos*, 7, 137-151.
- Rueda, J. y Sánchez, J. (2013). Educación Literaria: Hacia una didáctica. *Foro Educativo*, 21,31-49.
- Solé, I. (1993). Lectura y estrategias de aprendizaje. *Cuadernos de Pedagogía*, 216, 25-27.
- Solé, I. (1995). El placer de leer. *Lectura y vida*, 3, 2-8.
- Solé, I. (2006). *Estrategias de Lectura*. Barcelona: Graó.
- Sullà, E. (1998). *El canon literario*. Madrid: Arco Libros.
- Tamayo de Vargas, T. (2007). *Junta de libros*. Universidad de Navarra.
- Tejero, E. (1992). *Conceptos Claves de la didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Graó.
- Van Dijk, T. A. y Kintsch, W. (1983). *Estrategias de comprensión del discurso*. Madrid: Mc Graw Hill-Interamericana.
- Valdés, M. (2013). ¿Leen en forma voluntaria y recreativa los niños que logran un buen nivel de Comprensión Lectora? *Ocnos*, (10), 71-89.
- Vázquez, M. A. y Rienda, J. (2015). Las tecnologías de la información y la comunicación en el contexto de la didáctica de la lengua y la literatura. En M.<sup>a</sup> P. Núñez, J. Mata y J. Rienda, *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Pirámide.
- Zayas, F. (2011). *La educación literaria. Cuatro secuencias didácticas*. Barcelona: Octaedro.



## **ANEXOS**



## Anexo I

### Material de instrucción: *webquest*

Las etapas de trabajo que están presentes en la Webquest (WQ) y los objetivos de cada una se detallan a continuación:

Introducción a la WQ: Explicación de los objetivos y el contexto de la tarea.



The screenshot shows a web browser window with the URL `zunal.com/introduction.php?w=139062`. The page is titled "Introduction" and features a navigation menu on the left with buttons for "Welcome", "Introduction" (highlighted), "Task", "Process", "Evaluation", "Conclusion", and "Teacher Page". Below the navigation menu are sections for "About Author(s)", "Evaluate WebQuest", "Reviews", "Statistics", "Export WebQuest", and "Share This WebQuest". There is also an "Add To Your WebQuest" section with buttons for "New Page", "Table/Rubric", "Quiz", "FAQs", "Photo Gallery", and "Google Maps". The main content area displays a book cover for "LAZARILLO DE TORMES" by Quixote de la Mancha, with a "Update Image" button below it. The text on the page reads: "Estimados alumnos: Les invito a ser parte de una aventura, a tomar el tiempo en nuestras manos y a viajar a través de la cultura y del arte. En este webquest, tendrán la posibilidad de complementar su lectura, 'El Lazarillo de Tormes' con actividades y tareas que les divertirán y también ayudarán a su comprensión. ¿Qué les parece si, para comenzar, acercamos la figura de Lázaro a un personaje de un texto chileno como Pedro Urdemales?, y contextualizar más aún: ¡Podría haber pasado en Chile, cerca de nosotros!. Usa tu imaginación para tratar de traer esta historia a la realidad que te toca vivir. ¿Te parece si comenzamos?"

Imagen 1. Introducción a la webquest.

La tarea: Indica lo que se debe hacer y los contenidos o productos que se deben crear.

WebQuest: Mi Lazarillo de Tor x

zunal.com/tasks.php?w=139062

Help Reset Rename Hide Down ↓ Up ↑

**Task**

Welcome  
Introduction  
**Task**  
Process  
Evaluation  
Conclusion  
Teacher Page

About Author(s)  
Evaluate WebQuest  
Reviews  
Statistics  
Export WebQuest  
Share This WebQuest

Add To Your WebQuest  
New Page  
Table/Rubric  
Quiz  
FAQs  
Photo Gallery  
Google Maps

Update Image

1. Lee atentamente el cuento "El cura coñete", cuyo protagonista es Pedro Urdemales.  
*\* ¿Qué rasgos de similitud y de diferencia puedes establecer entre Lázaro y Pedro.  
\* ¿Qué características narrativas observas en el texto que leíste?  
\* ¿Hay elementos semejantes en este cuento a uno de los tratados de la novela "Lazarillo de Tormes"? Señala cuáles usando un cuadro comparativo.*
2. ¿Es posible que Lázaro haya existido de verdad, haya vivido en aquella época? ¿Es posible que también Pedro Urdemales sea parte de nuestra realidad? Lee la siguiente noticia y determina tu respuesta a partir del texto. Justifica tus argumentos.
3. Construye el mapa de España y sitúa en éste las ciudades en las que Lázaro vivió con sus amos. Señala, con colores y adecuada iconografía, "la ruta de Lázaro de Tormes"

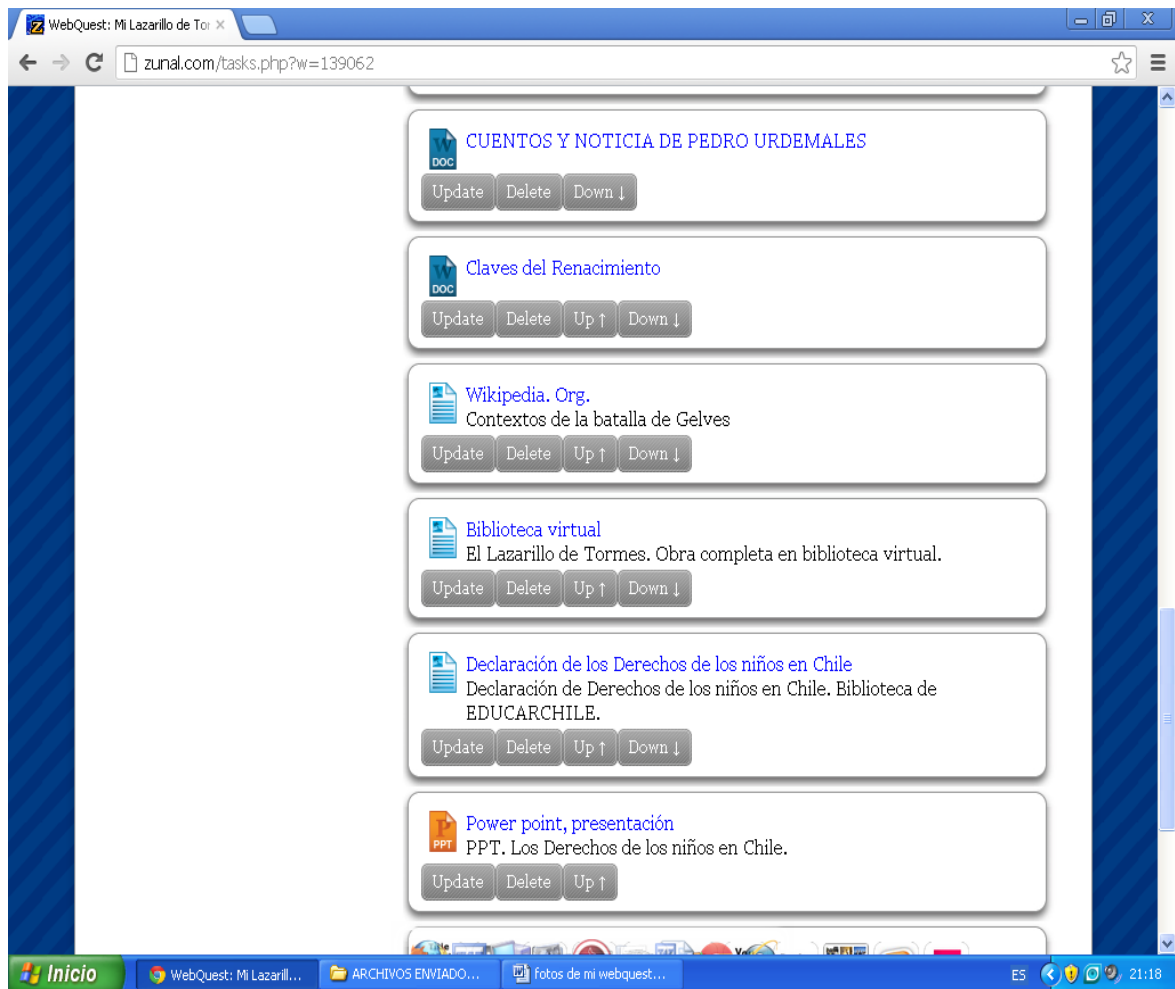
Inicio WebQuest: Mi Lazarill... ARCHIVOS ENVIADO... fotos de mi webquest... E5 21:18

Imagen 2. Sección tarea de la webquest.

El proceso: propone la organización y planificación de la tarea o trabajo. Se indican, además, los recursos y documentos de consulta en línea.



Imagen 3. Sección proceso de la webquest.



*Imagen 4. Sección proceso de la webquest. Incluye los materiales y enlaces del trabajo.*



La evaluación: se incluyen tablas de cotejo o pautas de evaluación.

WebQuest: Mi Lazarillo de Tor... x

zunal.com/evaluation.php?w=139062

Esta página está escrita en inglés ¿Quieres traducirla? Traducir No Configuración

Help Reset Rename Hide Down ↓ Up ↑

## Evaluation



Update Image

La evaluación del trabajo, se realizará considerando los siguientes aspectos:

- Presentación
- Investigación
- Contextualización

Fruto de este proceso, obtendrás una calificación a partir de la siguiente pauta:"

Reporte Investigativo : Reporte de investigación y desarrollo de actividades

Inicio WebQuest: Mi Lazarill... ARCHIVOS ENVIADO... fotos de mi webquest... E5 21:21

Imagen 5. Sección evaluación de la webquest.

La conclusión: resume lo que se ha hecho y propone la reflexión en torno a lo que se ha aprendido.

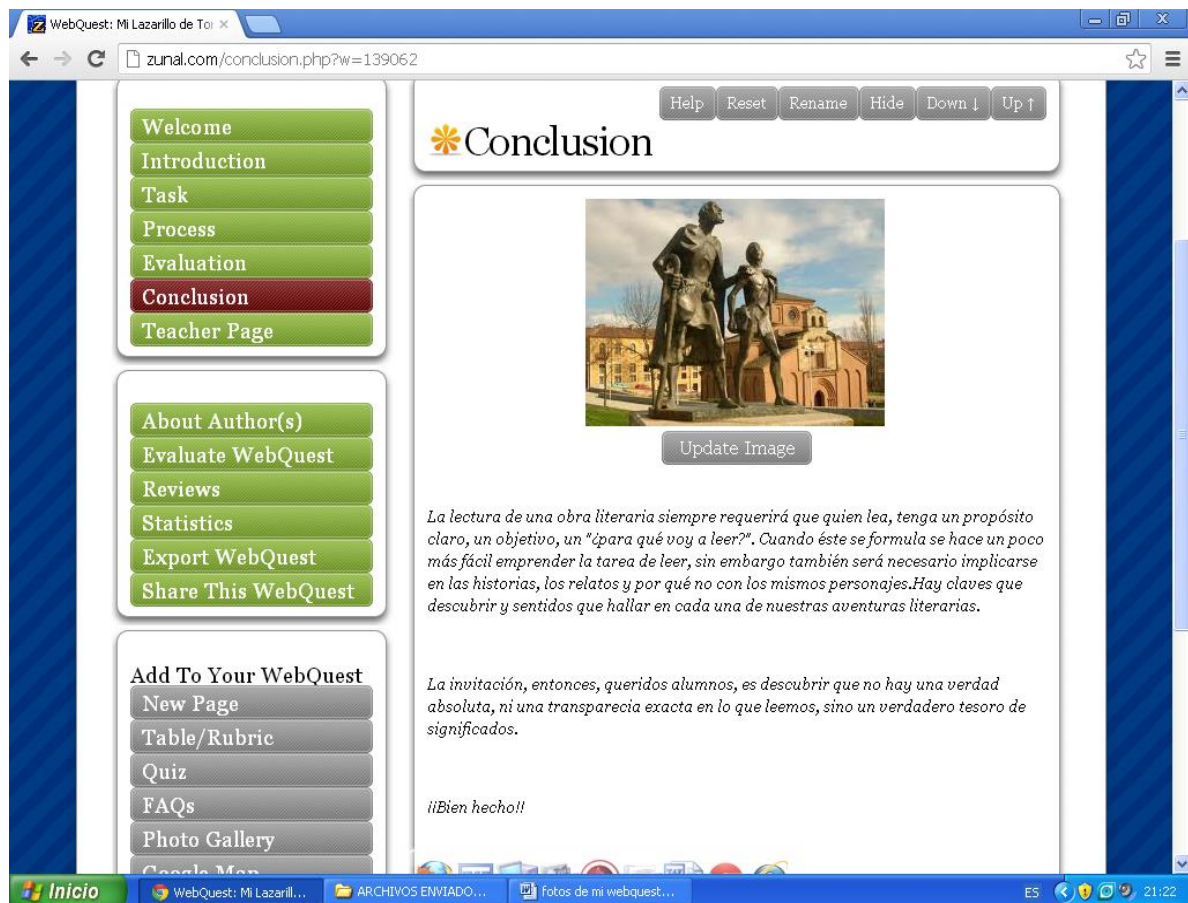


Imagen 6. Sección de evaluación de la webquest.

## Anexo II

### Las tareas de lectura de *El Lazarillo de Tormes*

#### 1. Actividades sugeridas presentes en la sección *tarea de la Webquest*<sup>1</sup>

- a) Lee atentamente el cuento *El cura coñete*, cuyo protagonista es Pedro Urdemales. ¿Qué rasgos de similitud y de diferencia puedes establecer entre Lázaro y Pedro? ¿Qué características narrativas observas en el texto que leíste? ¿Hay elementos semejantes en este cuento a uno de los tratados de la novela *El Lazarillo de Tormes*? Señala cuáles.
- b) ¿Es posible que Lázaro haya existido de verdad, haya vivido en aquella época? ¿Es posible que también Pedro Urdemales sea parte de nuestra realidad? Lee la siguiente noticia y determina tu respuesta a partir del texto.
- c) Construye el mapa de España y sitúa en el las ciudades en las que Lázaro vivió con sus amos. Señala, con colores y adecuada iconografía, “la ruta de Lázaro”.
- d) Si Lázaro tiene ocho años cuando pillan a su padre robando, ¿cuántos años tendría cuando se produce en España la Batalla de Gelves, en 1510? ¿En qué año habría nacido, aproximadamente, Lázaro?
- e) Elabora los retratos físicos y psicológicos de cada uno de los amos de Lázaro. Si quieres, puedes buscar fotografías de personajes que se ajusten a los que buscas para los amos. A cada una de ellas, descríbele su personalidad.
- f) Crea una línea de tiempo en la que puedas ordenar cronológicamente los acontecimientos de la novela y relacionarlos coherentemente con cada uno de los amos y con los aprendizajes más importantes de Lázaro en la historia.

---

<sup>1</sup> Material didáctico extraído de las propuestas complementarias a la lectura de los clásicos, presentados por Rosa Navarro Durán en la obra clásica adaptada *El lazarillo de Tormes*.

- g) Si Lázaro hubiese vivido en Chile, ¿qué amos pudo haber conseguido? ¿cómo pudo ser esa vivencia con cada uno? ¿Qué engaños pudo haber cometido con ellos?
- h) A partir de la pregunta anterior, crea un nuevo episodio o tratado con uno de esos nuevos amos, pero contextualizado en nuestro país y en esta época.
- i) ¿Por qué razón crees tú que Lázaro nombra a sus amos por sus oficios y no precisamente por sus nombres reales? Argumenta.
- j) ¿Cuál, según el texto, es el motivo de escritura que tiene Lázaro? ¿Por qué razón decide contar su vida? Explique.
- k) ¿Qué estipula en su contenido "*La Declaración de los derechos de los Niños en Chile*" y qué vulnera la condición de vida de nuestro protagonista? Lea y concluya cuáles son esos aspectos. Argumente.

## 2. Tareas de lectura: guías para la comprensión de la novela

### 2.1. Tratado I: Cuenta Lázaro su vida y cuyo hijo fue<sup>2</sup>

1. Después de leer el primer tratado, ¿consideras que es adecuado el título que lleva? Propón otro más apropiado al contenido.
2. Señala los indicios o marcadores discursivos en el tratado que indican que el texto corresponde a una narración que responde a otra anterior. Anótalos.
3. ¿De qué acusaron al padre de Lázaro y, respecto de la misma situación?, ¿qué determinación debió tomar su madre, Antona?
4. ¿Qué significa la frase "*arrimarse a los buenos...*", según lo que explica Lázaro en este tratado? Interpreta.

---

<sup>2</sup> Material didáctico extraído de las propuestas complementarias a la lectura de los clásicos, presentados por Rosa Navarro Durán en la obra clásica adaptada *El lazarillo de Tormes*. Editorial Edebé, 2010.

5. ¿A quién conoce Antona Pérez en las caballerizas? ¿Qué consecuencias tiene este hecho en la vida de Lázaro? Explica detalladamente.
6. ¿Cómo es Zaide? ¿a qué clase social pertenece? ¿Qué tipo de relación es la que establece con la madre de Lázaro? Detalle.
7. ¿Por qué razón el hermanito de Lázaro exclama: "**¡Madre, coco!**"? ¿En qué circunstancias lo exclama y qué conclusiones extrae Lázaro de los inocentes comentarios de su hermanito? Explica.
8. ¿Qué le hace el ciego a Lázaro a la salida de Salamanca? ¿Por qué lo hace? ¿Qué lección aprende Lázaro de esto? Explica.
9. ¿Cómo describe Lázaro al ciego? Construye un retrato de éste, su primer amo.
10. ¿Qué trucos tenía Lázaro para conseguir dinero y/o sustento mientras vivió con el ciego? Enumera.
11. Relata el episodio de las uvas. ¿Quién resulta ser más astuto: Lázaro o el ciego? Argumenta.
12. Relata el episodio de la longaniza. ¿Cómo reacciona el ciego al comprobar la traición? Narra las consecuencias de la acción de Lázaro.

### ***2.2. Tratado II: Cómo Lázaro asentó con un clérigo. Y de las cosas que con él pasó<sup>3</sup>***

1. Enumera todos los adjetivos calificativos con los que Lázaro caracteriza al clérigo: ¿A qué rasgos del personaje hacen referencia: físicos o psicológicos?

---

<sup>3</sup> Material didáctico extraído de las propuestas complementarias a la lectura de los clásicos, presentados por Rosa Navarro Durán en la obra clásica adaptada *El lazarillo de Tormes*. Editorial Edebé, 2010.

2. En varias ocasiones Lázaro compara a sus dos primeros amos: ¿Qué diferencias establece entre ambos? ¿Qué significado adquiere, a partir de entonces la frase "**escapar del trueno y dar en el relámpago**"?
3. ¿Qué mala costumbre ha descubierto Lázaro que posee el clérigo? Señala.
4. ¿Qué razón tiene Lázaro para no abandonar al amo? Explique sus motivaciones.
5. ¿Qué idea o hipótesis elabora Lázaro sobre **el hambre y el ingenio**? ¿A raíz de qué experiencia surge esta reflexión? Señale detalladamente.

### ***2.3. Tratado VII: Cómo Lázaro se asentó con un alguacil. Y de lo que acaeció con él<sup>4</sup>***

1. Recrea un título más adecuado para este tratado. ¿Cómo debería llamarse?
2. ¿Quién es el Arcipreste de San Salvador? ¿Qué le propone a Lázaro?
3. ¿Qué dicen las "malas lenguas" y qué termina complicando la "estabilidad emocional" de Lázaro?
4. ¿Podrías caracterizar a la mujer de Lázaro a partir de los datos concretos que se aportan? Intenta esbozar una descripción.
5. ¿Cómo resuelve Lázaro, el asunto de las "malas lenguas" con su esposa y su amo? ¿Puede dialogar la situación? ¿Cómo reacciona ella? ¿Cómo reacciona el Arcipreste?
6. ¿Cómo responde Lázaro a las provocaciones de otros cuando insinúan que su mujer y el Arcipreste mantienen relaciones amorosas?
7. ¿Qué entiende Lázaro por "estar en la cumbre de toda buena fortuna"? Haz tu interpretación.

---

<sup>4</sup> Material didáctico extraído de las propuestas complementarias a la lectura de los clásicos, presentados por Rosa Navarro Durán en la obra clásica adaptada *El lazarillo de Tormes*. Editorial Edebé, 2010.

### 3. Material de interacción: *Facebook*



*Imagen 7. Interacción en Grupo Lázaro de Tormes de Facebook.*



Imagen 8. Interacción en Grupo Lázaro de Tormes de Facebook.



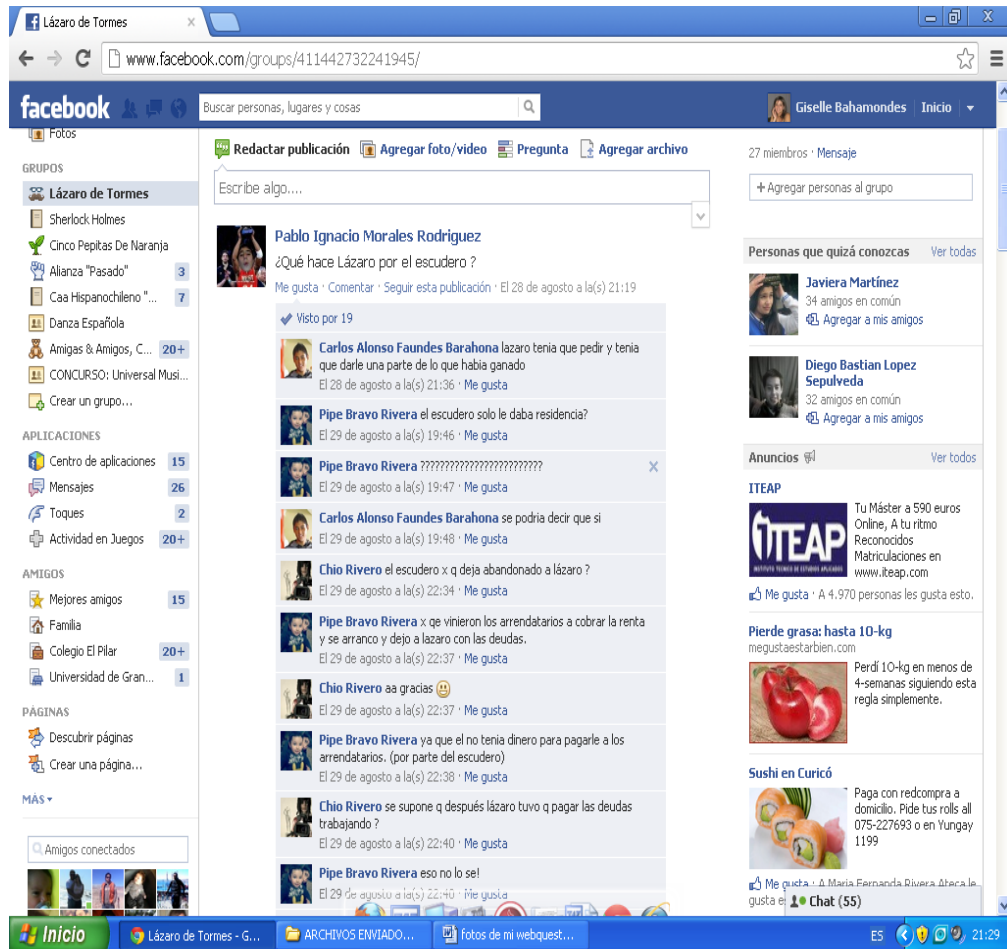


Imagen 9. Interacción en Grupo Lázaro de Tormes de Facebook.

## Anexo III

### Encuesta para el profesorado

Estimado (a) profesor (a):

La siguiente encuesta tiene como objetivo indagar en el grado de conocimiento que usted posee de las actuales directrices ministeriales que rigen el desarrollo de las prácticas de aula. Del mismo modo, se busca reconocer, a través de la consulta, cuáles son las características de sus estudiantes respecto de la lectura, las medidas que usted ha decidido emplear en cada caso y las posibilidades que usted conoce para evaluar la comprensión de los textos asignados. Los resultados de esta indagación servirán de insumo para una investigación doctoral cuyo foco de análisis es el tratamiento didáctico de la comprensión lectora en estudiantes chilenos de colegios particulares, particulares subvencionados y municipales de la comuna de Curicó.

#### Institución:

Particular: \_\_\_\_ Municipal: \_\_\_\_ Particular-subvencionada: \_\_\_\_

#### Instrumento n. °1:

##### De las Bases Curriculares ministeriales:

En el siguiente documento, lea con atención cada indicador y elija cinco de ellos, marcando al costado, con una X

<b>Preguntas:</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>
1. ¿Conoce las directrices curriculares que otorga el ministerio para su aplicación en el aula?		
2. En las bases curriculares, ¿puede, usted, identificar los ejes de aprendizaje para la asignatura de lenguaje y comunicación?		
3. ¿Se siente, usted, capacitado para implementar el programa en su contexto escolar?		
4. ¿Considera que el programa aborda los objetivos de aprendizaje de manera clara o explícita para su ejecución en el aula?		
5. En su planificación, ¿integra las sugerencias del documento?		
6. ¿Considera que las sugerencias del documento se ajustan al contexto de aprendizaje de sus estudiantes?		
<b>Respecto de la lectura en el programa de estudios:</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
1. El enfoque comunicativo del programa, ¿le permite orientar en el aula el desarrollo de las habilidades de sus estudiantes?		

2. ¿El programa facilita el logro de aprendizajes conceptuales (el saber), procedimentales (el saber hacer) y actitudinales (el ser) en sus estudiantes?		
3. Las sugerencias didácticas propuestas por el programa son entendidas y aplicadas en sus clases?		
4. ¿Considera que el eje de lectura fomenta el desarrollo de la competencia en sus estudiantes?		
5. ¿Las estrategias didácticas para el aprendizaje de la lectura son aplicables en el desarrollo de sus clases?		
6. ¿Se siente usted capacitado (a) para enseñar a sus estudiantes estrategias para el desarrollo de su competencia lectora?		

## Instrumento n.º2

### De las conductas generalizables de los estudiantes frente a la lectura:<sup>5</sup>

Marque con una X todas aquellas conductas que sus estudiantes manifiestan, de manera general, frente a la experiencia de la lectura en el aula:

Indicadores	SÍ	NO
1. Mis estudiantes poseen hábitos de lectura.		
2. Mis estudiantes poseen motivación para leer		
3. He comprobado que distinguen información explícita de información implícita		
4. He constatado que mis estudiantes extraen ideas principales de lo que leen		
5. Mis estudiantes realizan interpretación de lo que leen		
6. Mis estudiantes dominan el vocabulario presente en los textos.		
7. Al ejecutar una lectura, son capaces de elaborar críticas respecto de lo que leen.		
8. Mis estudiantes vinculan la información de los textos con la información propia.		
9. Leen sin dificultad silábica.		
10. Mis estudiantes respetan normas de puntuación mientras leen.		
11. Mis estudiantes atienden a entonaciones o ritmo mientras leen.		

<sup>5</sup> La encuesta está basada en la aplicada en Cádiz, España, para un estudio referido a la lectura en el aula, realizada por la doctora M.<sup>a</sup> Pilar Núñez Delgado.

### Instrumento n.º3

#### De las medidas implementadas con los estudiantes

De acuerdo con lo anterior, ¿qué medidas fueron abordadas por usted en el aula? Marque con una X donde corresponda y especifique, brevemente, las medidas tomadas, si corresponde.

Criterios	Medidas tomadas
1. Carencia de hábitos de lectura	
2. Carencia de motivación para leer	
3. Incapacidad de distinguir información explícita de la implícita	
4. Incapacidad para extraer ideas principales de un texto	
5. Incapacidad para interpretar lo que leen	
6. Carencia de vocabulario.	
7. Incapacidad para elaborar críticas respecto de lo que leen.	
8. Incapacidad para vincular la información de los textos con la información propia.	
9. Lectura silábica o dificultosa	
10. Incapacidad para respetar normas de puntuación mientras leen.	
11. Incapacidad para atender a entonaciones o ritmo mientras leen.	

### Instrumento n.º4

#### De las posibilidades de trabajo con la lectura.

En el listado que sigue, identifique con una X, las posibilidades que usted ha escogido para trabajar la lectura con sus estudiantes en el aula:

Posibilidades de trabajar la lectura de los estudiantes	Marcar con X
1. Control periódico de lectura.	
2. Lectura silenciosa sostenida	
3. Lectura en voz alta guiada por el profesor	
4. Informe escrito de lectura	

5. Guía de autoaprendizaje	
6. Actividades motivadoras asociadas a otras áreas de aprendizaje	
7. Foros de discusión en torno a la lectura	
8. No se trabaja la lectura	

Agradecida de su colaboración y de su tiempo.

## Anexo IV

### Pre y post-test de comprensión lectora de la novela *El Lazarillo de Tormes*

A continuación, se presentan las preguntas referidas a la obra literaria española “Lazarillo de Tormes”. Conteste cada una de las preguntas, marcando la alternativa que corresponda en cada caso. La puntuación de este ítem es de 2 puntos por cada alternativa correcta.

#### 1. Pre-test de comprensión de la novela

##### I. PREGUNTAS DE INFERENCIA TEXTUAL

1. ¿Cuáles son los rasgos que mejor caracterizan al primer amo de Lázaro?
  - a) avariento y mezquino
  - b) pícaro y pecaminoso
  - c) humilde y prudente
  - d) astuto y generoso
  
2. ¿Por qué razones Lázaro decide abandonar a su primer amo?
  - a) Por creer que su condición (ceguera) era un obstáculo para que él pudiera triunfar en la vida.
  - b) Porque encontró a un segundo amo muy distinto al primero y se marchó con él.
  - c) Porque padecía de maltrato y hambre junto al ciego.
  - d) Porque el propio amo lo despide de su labor como lazarillo.
  
3. ¿Qué relación se puede inferir entre las vivencias que experimenta Lázaro junto a su amo, el ciego, y el episodio en que éste le abandona?
  - a) La primera etapa corresponde al padecimiento junto al ciego y la segunda, al aprendizaje de Lázaro y su venganza.
  - b) La primera etapa corresponde al sufrimiento y sometimiento junto al ciego y la segunda, a la felicidad de Lázaro.
  - c) La primera etapa, de convivencia, corresponde a la búsqueda de la felicidad y, la segunda etapa, a la frustración de Lázaro.

- d) La primera etapa, corresponde al amparo del primer amo, la segunda a la despedida de Lázaro.
4. Estando al servicio del clérigo, Lázaro pasa de fingir ser ratón a ser culebra. ¿Cuál de estas opciones es la más fundamentada?
- a) Porque fingiendo ser ratón estuvo a punto de ser atrapado.
  - b) Porque su amo puso una trampa para ratones que era imposible evadir con esa condición.
  - c) Porque le parecía que las culebras son muy difíciles de atrapar.
  - d) Para infundir el temor a su amo y los vecinos, de una mordedura fatal.
5. ¿Por qué razón, Lázaro sólo nombra o se refiere a sus amos por los oficios que éstos desempeñan y no por sus nombres?
- a) Porque nunca llega a conocer sus nombres.
  - b) Porque no podrían revelarse socialmente.
  - c) Porque los olvida de manera abrupta, pues no le parecen importantes.
  - d) Puede interpretarse como una estrategia de criticidad de parte del auto.
6. ¿Por qué Lázaro le llama “**paraíso panal**” a lo que su amo, el clérigo, guarda en el arca?
- a) Porque simboliza una colmena de sustento para el clérigo.
  - b) Porque equivale a la fortuna del clérigo heredada de los feligreses
  - c) Porque simboliza la dicha de Lázaro de poseer el pan para su alimento.
  - d) Porque lo considera el mejor lugar para refugiarse de sus lamentaciones.
7. “La ocasión hace al ladrón” ¿Con qué opción se identifica de mejor forma el refrán?:
- a) Un ladrón tiene muchas oportunidades para robar.
  - b) Las personas otorgan posibilidades para que el ladrón robe.
  - c) Los ladrones son perdonados si roban a otro ladrón.
  - d) El ladrón no se hace, si no que nace.
8. ¿Por qué Lázaro, estando al servicio del Clérigo de Maqueda, se alegraba cuando alguien se moría?
- a) Porque confiaba en la vida eterna y el descanso de las almas.

- b) Porque su amo le permitía ayudarlo en la ejecución de la misa del difunto.
  - c) Porque iban juntos a la celebración del velatorio y en el lugar podía comer más de lo habitual.
  - d) Porque los fallecimientos congregaban a muchas personas y Lázaro podría buscar un amo mejor al que tenía.
9. ¿Qué figura literaria se aprecia en el siguiente fragmento?: *“Pero no había piedra imán que atrajera hacia sí el hierro como yo el vino con una paja larga de centeno que tenía hecha para aquel fin”.*
- a) metáfora
  - b) personificación
  - c) hipérbole
  - d) comparación

## II. PREGUNTAS DE INFERENCIA DE SIGNIFICADOS CONTEXTUALES

*Después de que él cerraba el candado y se descuidaba pensando que yo estaba en otras cosas, por un poco de la costura, que muchas veces de uno de los lados del saco descosía y volvía a coser, sacaba cosas del avariento saco; no un poco de pan, sino buenos trozos, **torreznos** y longaniza. Y así buscaba el tiempo adecuado para repetir la jugada.*

10. La palabra destacada en el párrafo anterior puede ser reemplazada por:
- a) roscas
  - b) tocinos
  - c) víveres
  - d) pedazos
11. Estando Lázaro al servicio del clérigo de Maqueda, ¿qué tesoro guarda su amo en el arca?
- a) pan
  - b) joyas de su madre
  - c) quesos y longanizas
  - d) una serpiente



**Responda las preguntas que siguen:**

12. ¿Quién pudiera ser el destinatario de la carta que escribe Lázaro, al que llama “Vuestra merced”? Interprete a partir de lo que expone el texto. (4 puntos).

---

---

---

13. ¿Qué interpretación le das al cambio de conducta que experimenta Lázaro a partir del episodio de las uvas que vive junto a su amo, el ciego? (4 puntos)

---

---

---

---

14. ¿Qué significado tiene la honra para el escudero? Interprete. (4 puntos)

---

---

---

---

15. Lázaro señala que su primer amo es hábil y astuto. ¿Qué acción lo pone de manifiesto? (4 puntos)

---

---

---

---

16. Considerando todos los amos que Lázaro tuvo, ¿podrías establecer entre ellos alguna relación jerárquica o clasificatoria? Explica la presencia de esa relación. (Pregunta de jerarquización e interpretación)

---

---

---

## 2. Criterios de corrección del pre-test

### I. PREGUNTAS DE ALTERNATIVAS

1. A
2. C
3. A
4. D
5. D
6. C
7. B
8. C
9. D
10. B
11. A

### II. PREGUNTAS DE DESARROLLO

12. ¿Quién pudiera ser el destinatario de la carta que escribe Lázaro, al que éste llama “Vuestra merced”? Infiera a partir de lo que expone el texto. (4 puntos)

El destinatario de lo que Lázaro expone en su escrito es alguien que le ha comentado a través de una carta de los rumores que socialmente se han generado y que vinculan a su mujer con el Arcipreste de San Salvador. Lázaro decide responder y acallar con detalles de su vida, el malintencionado comentario.

---

13. ¿Qué interpretación le das al cambio de conducta que experimenta Lázaro a partir del episodio de las uvas que vive junto a su amo, el ciego? (4 puntos)

En este episodio se pone en evidencia la inteligencia de Lázaro y la astucia y la desconfianza con la que actúa el ciego. A partir del hecho, Lázaro comprende que debe aprender de él para poder sobrevivir.

14. ¿Qué significado tiene la honra para el escudero? Explica. (4 puntos)

El escudero vive aparentando una vida noble y alejada de la necesidad; Lázaro percibe la contradicción entre lo que su amo aparenta y lo que vive, sin embargo el sirviente logra identificar la importancia que tiene la honra para él, pues no posee riqueza mayor.

15. Lázaro señala que su primer amo es hábil y astuto. ¿Qué acción lo pone de manifiesto? (3 puntos)

Varias situaciones dejan evidencia de la astucia del ciego; entre las más significativas que pudiera referir el lector, está el conteo que el amo hace de los granos de uva al intentar compartirlos con su criado y el episodio de la longaniza robada por Lázaro.

16. Considerando todos los amos que Lázaro tuvo, ¿podrías establecer entre ellos alguna relación jerárquica o clasificatoria? Explica la presencia de esa relación. (Pregunta de jerarquización e interpretación)

El alumno debiera hacer referencia a que todos los amos forman parte de una sociedad que abriga, fundamentalmente carencias valóricas. Lázaro padece al servicio de la mayoría de los que ha tenido que servir. Si no ha podido satisfacer sus necesidades básicas con algunos, con otros ha sufrido maltrato y desdicha. Ha sido testigo de los artificios y engaños que cometen e incluso de su propia adversidad

### 3. Tabla de especificaciones

HABILIDADES COGNITIVAS	NUMERO DE PREGUNTA	CLAVE	PUNTAJE
INFERENCIA TEXTUAL	1	A	2
	2	C	2
	3	A	2
	4	D	2
	5	D	2
	6	C	2
	7	B	2
	8	C	2
	9	D	2
	15	DESARROLLO	4
INFERENCIA DE SIGNIFICADOS CONTEXTUALES	10	B	2
	11	A	2
PREGUNTAS DE JERARQUIZACIÓN/ CLASIFICACIÓN	16	DESARROLLO	4
PREGUNTAS DE INTERPRETACIÓN	12	DESARROLLO	4
	13	DESARROLLO	4
	14	DESARROLLO	4

---



---

#### 4. Indicadores de evaluación para el pre-test<sup>6</sup>

Estimado (a) profesor (a) evaluador:

A continuación, se presenta una tabla de cotejo con indicadores que permitirán evaluar la pertinencia de la prueba de comprensión lectora destinada a los estudiantes de NB6. Le solicito, que a partir de estos criterios, usted evalúe la pertinencia de cada una de las preguntas formuladas marcando frente a cada indicador la presencia (sí) o ausencia (no) de cada aspecto nombrado.

Indicadores de evaluación	SÍ	NO
<b>A. ASPECTOS ESTRUCTURALES:</b>		
1. ESTRUCTURA DE LA ORACIÓN: Todas las oraciones que conforman las preguntas y las alternativas de este test están bien construidas y tienen una estructura variada.	X	
2. FLUIDEZ DEL ENUNCIADO: Cada pregunta de este test presenta un tema claro y bien enfocado. Se aprecia fluidez en las mismas.	X	
3. GRAMÁTICA Y ORTOGRAFÍA: Las preguntas de este test no tienen errores de gramática u ortografía que distraigan al lector.	X	
4. USO DE MAYÚSCULAS Y PUNTUACIÓN: Los enunciados que constituyen las preguntas de este test no tienen errores en el uso de las mayúsculas o en la puntuación.	X	
5. CALIGRAFÍA: El test está nítidamente escrito y no presenta dificultades de legibilidad.	X	
<b>Indicadores de evaluación</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
<b>B. ASPECTOS DEL CONTENIDO:</b>		
	X	

<sup>6</sup> La supervisión y evaluación de los instrumentos creados estuvo a cargo de la Profesora Alejandra Leal Ladrón de Guevara, Catedrática de la Universidad Austral de Chile, Sede Puerto Montt.

6. DE LA TEORÍA DE LA RECEPCIÓN: Las preguntas de este test promueven la vivencia, experiencia y percepción de la obra literaria. (Cuestionamientos, interpretaciones, recreación de nuevos sentidos por parte del lector.		
7. DEL MODELO INTERACTIVO DE LECTURA: Las preguntas de este test promueven la contextualización, jerarquización, clasificación, recapitulación, predicción e inferencia de significados contextuales por parte del lector.	X	
8. DE LA DIDÁCTICA DE LA LITERATURA: a) Las preguntas de este test promueven el desarrollo de habilidades lectoras en los estudiantes. b) Las preguntas de este test podrían fomentar un proceso de lectura más activo por parte de los lectores.	X	

## 5. Post-test de comprensión de la novela

A continuación, se presentan las preguntas referidas a la obra literaria española “Lazarillo de Tormes”. Conteste cada una de las preguntas, marcando la alternativa que corresponda en cada caso. La puntuación de este ítem es de 2 puntos por cada alternativa correcta.

1. ¿Por qué delito fue acusado y encarcelado el padre de Lázaro? (Pregunta de inferencia textual)
  - a) Fue acusado de maltratar la carga del molino y de perder varios sacos.
  - b) Fue acusado de haber robado trigo de los sacos que llevaban a moler al molino.
  - c) Fue acusado de traficar esclavos.
  - d) Fue acusado de traicionar al ejército español en una batalla.
  
2. ¿Cómo sobrevive la madre de Lázaro, al quedarse viuda? (Pregunta inferencia textual)
  - a) Se va a vivir a la ciudad, alquila una casita y trabaja cocinando y lavando para mozos y estudiantes.

- b) Se cambia de casa y vive al servicio de un Comendador.
  - c) Conoce a un amo, quien le da sustento y hogar.
  - d) Decide ir a trabajar al molino donde trabajó el padre de Lázaro durante quince años.
3. ¿Qué conclusiones extrae Lázaro de los comentarios que hace su hermanito cuando éste exclama ¡“Madre coco”!, y señala con miedo a su propio padre? (Pregunta de inferencia textual)
- a) Lázaro manifiesta que la expresión es lo único que el niño sabe decir y no le asigna ninguna interpretación particular.
  - b) Hace referencia al temor infundado y propio de la edad del niño que tiene miedo al cuco.
  - c) Interpreta la frase como un insulto o desconocimiento que hace el niño a su padre, basado en el poco tiempo que lo ve.
  - d) Lázaro reflexiona acerca de la cantidad de personas que debe haber en el mundo que no ve sus propios defectos, sino que sólo es capaz de ver los ajenos.
4. Cuando Lázaro se establece con su nuevo amo, el clérigo, qué significado adquiere, a partir de entonces su comentario: "**escapé del trueno y di en el relámpago**"? (Pregunta de interpretación).
- a) Hace referencia a que el clérigo era aún más avaro y mezquino que el ciego.
  - b) Intenta explicar que sus dos amos eran igualmente peligrosos.
  - c) Expresa que con ambos tuvo muy mala suerte.
  - d) Hace referencia a la liberación del ciego y al encuentro del destino favorable con el clérigo.
5. Estando Lázaro con este mismo amo, el clérigo, y siendo éste tan avaro y cruel, ¿qué razones le impedían abandonarlo? (Pregunta de inferencia textual).
- a) Lázaro tenía temor de encontrar otro amo parecido al ciego, pues no quería más maltrato.
  - b) Estaba seguro que no comería tanto con otros como lo hacía con el clérigo.
  - c) La debilidad que sentía en las piernas le impedía escapar y a eso le agregaba el miedo de dar con un amo peor que el que tenía.
  - d) Lázaro no podía abandonarlo por temor a que su amo se vengara de su traición.

6. ¿Por qué razón Lázaro deja de prestar servicios al alguacil? (pregunta de inferencia textual)
- a) Porque seguía padeciendo maltrato.
  - b) Porque se estaba debilitando cada día por falta de comida.
  - c) Porque encontró trabajo al servicio de un Arcipreste.
  - d) Porque le pareció muy peligroso y arriesgado.
7. ¿Qué pretende explicar nuestro protagonista cuando dice: “**estaba yo en mi prosperidad y en la cumbre de toda buena fortuna**”? (pregunta de interpretación).
- a) Que había vivido suficientes experiencias en la vida.
  - b) Que por circunstancias de la vida, había recibido una herencia invaluable.
  - c) Que se encontraba en la cumbre de la vida, por lo tanto ya no le quedaba mucho más que experimentar en ella.
  - d) Que había hallado el bienestar deseado y no podría estar viviendo la vida de mejor manera.
8. ¿Qué acontecimientos históricos marcan el inicio y el final del relato que Lázaro realiza a través de su carta? (pregunta de inferencia textual).
- a) La Batalla de Gelves y la conformación de los Concilios de Toledo
  - b) La Batalla de Gelves y la llegada del Emperador a Toledo.
  - c) Nacimiento de Carlos V y muerte del mismo.
  - d) El desembarco de la corona de Aragón en Gelves y la conformación de las Cortes en Toledo.
9. ¿Qué tareas tenía Lázaro como **pregonero**? (pregunta de inferencia textual).
- a) Ofrecer y vender agua por las calles, en compañía de un asno y pedir monedas a cambio.
  - b) Anunciar la venta de vinos, los objetos perdidos, las subastas y gritar los delitos de los apresados.
  - c) Ofrecer y vender oraciones de súplica y clemencia divina para la gente del pueblo.
  - d) Hacer misa y acompañar al amo en la entrega de los sacramentos.



...“Me fue tan bien en el oficio que al cabo de cuatro años con tener cuidado de lo que ganaba, ahorré para vestirme muy honradamente de ropa vieja; me compré un **jubón** viejo y un **sayo** raído de manga estrecha y una capa que había sido de pelo rizado”...

11. Las palabras subrayadas pueden ser remplazadas, respectivamente, por: (Pregunta de inferencia de significados contextuales)

- a) chaquetilla - vestidura
- b) pantalón- sombrero
- c) blusa- calzado
- d) carretón- paño

12. “En esto, yo siempre le llevaba por los peores caminos, y **adrede**, por hacerle mal y daño: si había piedras, por ellas; si lodo, por donde había más”.

La palabra subrayada puede ser reemplazada por: (pregunta de interpretación de significados contextuales)

- a) verdaderamente
- b) intensamente
- c) intencionalmente
- d) íntimamente

13. Los amos que tuvo Lázaro se caracterizaron por presentar los siguientes rasgos destacados en su personalidad: (pregunta de inferencia textual)

- a) escudero- enojón
- b) clérigo- mezquino
- c) pintor de panderos- vanidoso
- d) arcipreste- egoísta

**Las preguntas que se presentan a continuación, tienen por objeto evaluar si los alumnos son capaces de desarrollar las respuestas esperadas. La pauta de corrección está dirigida a captar las respuestas más idóneas. Las categorías de corrección son: correcta (4 puntos) – incorrecta (0 punto).**

14. ¿Quién pudiera ser el destinatario de la carta que escribe Lázaro, al que llama “Vuestra merced”? Responda a partir de lo que expone el texto. (4 puntos)

---

---

---

15. Considerando todos los amos que Lázaro tuvo, ¿podrías establecer entre ellos alguna relación jerárquica o clasificatoria? Explica la presencia de esa relación.  
(Pregunta de jerarquización e interpretación)

---

---

16. ¿Qué dicen las "malas lenguas" y que termina complicando la "estabilidad emocional" de Lázaro, según la lectura del último tratado?

---

---

---

## **6. Criterios de corrección del post-test**

### **I. PREGUNTAS DE ALTERNATIVAS**

- 1. B**
- 2. A**
- 3. D**
- 4. A**
- 5. C**
- 6. D**
- 7. D**
- 8. B**
- 9. B**
- 10. C**
- 11. A**
- 12. C**
- 13. B**

## II. PREGUNTAS DE DESARROLLO

**14. ¿Quién pudiera ser el destinatario de la carta que escribe Lázaro, al que éste llama “Vuestra merced”? Infiera a partir de lo que expone el texto. (4 puntos)**

El destinatario de lo que Lázaro expone en su escrito es alguien que le ha comentado a través de una carta de los rumores que socialmente se han generado y que vinculan a su mujer con el Arcipreste de San Salvador. Lázaro decide responder y acallar con detalles de su vida, el malintencionado comentario. Es un personaje que conoce al Arcipreste, pero no necesariamente a Lázaro, de modo que es natural que le pida que le relate la situación.

---

**15. Considerando todos los amos que Lázaro tuvo, ¿podrías establecer entre ellos alguna relación jerárquica o clasificatoria? Explica la presencia de esa relación. (Pregunta de jerarquización e interpretación)**

El alumno debiera hacer referencia a que todos los amos forman parte de una sociedad que abriga, fundamentalmente carencias valóricas. Lázaro padece al servicio de la mayoría de los que ha tenido que servir. Si no ha podido satisfacer sus necesidades básicas con algunos, con otros ha sufrido maltrato y desdicha. Ha sido testigo de los artificios y engaños que cometen e incluso de su propia adversidad. Es posible que además intente agruparlos por clase social a través de una pirámide estamental.

**16. ¿Qué dicen las "malas lenguas" y que termina complicando la “estabilidad emocional” de Lázaro, según la lectura del último tratado?** Las malas lenguas del pueblo aseguran que la mujer de Lázaro tiene una historia amorosa previa y aún latente con su nuevo amo, el Arcipreste.

El alumno tendrá que explicitarlo, pues se trata del caso que mueve el relato de la vida de Lázaro a través de esta carta dirigida a Vuestra Merced.

## 7. Tabla de especificaciones del post-test

HABILIDADES COGNITIVAS	NUMERO DE PREGUNTA	CLAVE	PUNTAJE
INFERENCIA TEXTUAL	1	B	2
	2	A	2
	3	D	2
	5	C	2
	6	D	2
	8	B	2
	9	B	2
	10	C	2
	13	B	2
	14	DESARROLLO	4
INFERENCIA DE SIGNIFICADOS CONTEXTUALES	11	A	2
	12	C	2
PREGUNTAS DE JERARQUIZACIÓN/ CLASIFICACIÓN	15	DESARROLLO	4
PREGUNTAS DE INTERPRETACIÓN	4	A	2
	7	D	2
	16	DESARROLLO	4

## 8. Indicadores de evaluación para el post-test

Estimado (a) profesor (a) especialista:<sup>7</sup>

A continuación, se presenta una tabla de cotejo con indicadores que permitirán evaluar la pertinencia de la prueba de comprensión lectora destinada a los estudiantes de catorce años. Le solicito, que a partir de estos criterios, usted evalúe la pertinencia de cada una de las preguntas formuladas marcando frente a cada indicador la presencia (sí) o ausencia (no) de cada aspecto nombrado.

Indicadores de evaluación	SÍ	NO
<b>a. ASPECTOS ESTRUCTURALES:</b>		
1. ESTRUCTURA DE LA ORACIÓN: Todas las oraciones que conforman las preguntas y las alternativas de este test están bien construidas y tienen una estructura variada.	X	
2. FLUIDEZ DEL ENUNCIADO: Cada pregunta de este test presenta un tema claro y bien enfocado. Se aprecia fluidez en las mismas.	X	
3. GRAMÁTICA Y ORTOGRAFÍA: Las preguntas de este test no tienen errores de gramática u ortografía que distraigan al lector.	X	
4. USO DE MAYÚSCULAS Y PUNTUACIÓN: Los enunciados que constituyen las preguntas de este test no tienen errores en el uso de las mayúsculas o en la puntuación.	X	
5. CALIGRAFÍA: El test está nítidamente escrito y no presenta dificultades de legibilidad.	X	
Indicadores de evaluación	SÍ	NO
<b>b. ASPECTOS DEL CONTENIDO:</b>		
6. DE LA TEORÍA DE LA RECEPCIÓN: Las preguntas de este test promueven la vivencia, experiencia y percepción de la obra literaria. (Cuestionamientos, interpretaciones, recreación de nuevos sentidos por parte del lector.	X	

<sup>7</sup> La supervisión y evaluación de los instrumentos creados estuvo a cargo de la Profesora Alejandra Leal Ladrón de Guevara, Catedrática de la Universidad Austral de Chile, Sede Puerto Montt.

<p>7. DEL MODELO INTERACTIVO DE LECTURA: Las preguntas de este test promueven la contextualización, jerarquización, clasificación, recapitulación, predicción e inferencia de significados contextuales por parte del lector.</p>	X	
<p>8. DE LA DIDÀCTICA DE LA LITERATURA: a) Las preguntas de este test promueven el desarrollo de habilidades lectoras en los estudiantes. b) Las preguntas de este test podrían fomentar un proceso de lectura más activo por parte de los lectores.</p>	X	

## Anexo V

### Cuestionario para el alumnado

Nombre: \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_

Colegio: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

#### 1. Autoevaluación de actitudes ante la lectura

En la tabla que se presenta a continuación, marca la puntuación que le asignas (de 1 a 4) a cada una de las actitudes descritas asociadas a tu experiencia de lectura, entendiendo que 1 corresponde a la menor valoración y 4 a la mayor valoración.

	<b>Actitudes ante la lectura</b>	Nada (1)	Poco (2)	Mucho (3)	Bastante (4)
1.	Aprecio el valor de la lectura como herramienta de comunicación y formación.				
2.	Estoy consciente de la importancia social, académica y personal de poseer hábito lector y buena comprensión lectora.				
3.	Valoro como persona culta a aquella que lee y aspira a ser lector.				
4.	Asumo que la condición de lector aporta prestigio a las personas y valor a sus ideas y opiniones.				
5.	Pongo empeño en mejorar mi comprensión y acepto de buena forma las correcciones y sugerencias pues contribuyen a mi logro escolar.				
6.	Me gusta leer y compartir experiencias de lectura.				
7.	Muestro interés y respeto por la variedad de puntos de vista reflejada en los textos.				
8.	Valoro la riqueza que supone conocer otras realidades, contextos y pensamientos a través de la lectura.				
9.	Siento curiosidad por leer textos de variados temas en diversos soportes.				
10.	Participo en actividades relacionadas con la lectura (talleres, concursos, etc.).				
11.	Visito y hago uso de la biblioteca escolar.				
12.	Tengo motivaciones de progresar como lector.				
13.	Solicito ayuda para resolver las dificultades que pueden surgir con mi lectura.				
14.	Valoro los aportes de formación y entretenimiento de la lectura en mi vida.				
15.	Trabajar esta secuencia me ha hecho darme cuenta de que los clásicos pueden ser más atractivos si te los presentan de maneras distintas.				

## 2. Evaluación y valoración del trabajo didáctico

1. De las actividades que se detallan a continuación y que fueron trabajadas en el desarrollo de la secuencia didáctica de la novela *El Lazarillo de Tormes*, puntúa, de 1 a 10, ordenándolas dependiendo de qué tanto te gustó cada una. De ese modo debes dar 1 punto a la que te gustó menos y 10 a la que más te agradó.
  - a) \_\_\_ Actividad de relación entre el Chavo del ocho (capítulo “Ratero”) y Lázaro de Tormes.
  - b) \_\_\_ Realización de guías de lectura (cuestionarios) por capítulo o tratado.
  - c) \_\_\_ Diálogo entre los estudiantes y la profesora sobre la lectura en el tiempo de la clase.
  - d) \_\_\_ Contextualización histórica y cultural de la novela.
  - e) \_\_\_ Uso del grupo de *facebook* para guiar y acompañar la lectura de la novela desde casa.
  - f) \_\_\_ Investigación sobre los derechos de los niños en el Chile actual y su relación con las “fortunas y adversidades” del protagonista.
  - g) \_\_\_ Creación de una carta de tipo autobiográfico.
  - h) \_\_\_ Realización de la *webquest* en el laboratorio escolar.
  - i) \_\_\_ Confección de línea de tiempo asociada a las experiencias de Lázaro y sus amos.
  - j) \_\_\_ Trabajo de lectura y exposición grupal de las tareas de la *webquest*.
  
2. ¿Por qué la actividad puntuada con 1 es la que menos te gustó? Marca la opción que te parezca más apropiada.
  - a) Era aburrida.
  - b) Era tradicional o común.
  - c) No motivaba.
  - d) Era pesada de realizar.
  
3. ¿Por qué la actividad puntuada con 10 es la que más te gustó? Marca la opción que te parezca más apropiada.



- a) Era entretenida.
- b) Era interesante.
- c) Era desafiante.
- d) Era novedosa.

4. Las actividades del trabajo de lectura realizado te han resultado:  
(Marca una opción en cada fila)

- |               |                    |                   |              |
|---------------|--------------------|-------------------|--------------|
| a) Pocas      | b) Suficientes     | c) Muchas         | (CANTIDAD)   |
| a) Atractivas | b) Poco atractivas | c) Muy atractivas | (INTERÉS)    |
| a) Fáciles    | b) Difíciles       | c) Muy difíciles  | (DIFICULTAD) |

5. ¿Crees que trabajar la lectura de este modo te ayudó a comprender mejor *El Lazarillo de Tormes*? Puntúa de 1 a 4

Nada (1)	Poco (2)	Mucho (3)	Bastante( 4)
----------	-------------	--------------	-----------------

6. ¿Te gustó la obra leída? Puntúa la obra con una escala de 1 a 4.

Nada (1)	Poco (2)	Mucho (3)	Bastante( 4)
----------	-------------	--------------	-----------------

7. El método de trabajo de la lectura te ha parecido:

- a) Adecuado
- b) Normal
- c) Complejo
- d) Dinámico y ameno

8. ¿Este método de trabajo de la lectura literaria te ha permitido valorar más a los clásicos?  
Puntúa de 1 a 4.

Nada (1)	Poco (2)	Mucho (3)	Bastante( 4)
----------	-------------	--------------	-----------------

9. ¿Crees que este método de trabajo te permite comprender mejor obras difíciles o poco interesantes para ti? Puntúa de 1 a 4.

Nada (1)	Poco (2)	Mucho (3)	Bastante( 4)
----------	-------------	--------------	-----------------

10. Con esta manera de trabajar la obra literaria, tu participación ha sido:

- a) Poca
- b) Igual que otras veces
- c) Mayor que otras veces

11. Valora el uso de la herramienta *Facebook* en el desarrollo de tu lectura:

- a) Muy útil      b) Útil      c) Poco útil      (UTILIDAD)
- a) Interesante      b) Normal      c) Aburrida      (INTERÉS)
- a) Fácil      b) Normal      c) Difícil      (DIFICULTAD)

12. Valora el uso de la *webquest* como herramienta para el trabajo de lectura realizado:

- a) Muy útil      b) Útil      c) Poco útil  
(UTILIDAD)
- a) Interesante      b) Normal      c) Aburrida  
(INTERÉS)
- a) Fácil      b) Normal      c) Difícil  
(DIFICULTAD)

13. Los materiales puestos a tu disposición para el desarrollo de las actividades fueron:

- a) Interesantes      b) Poco interesantes      c) Muy interesantes      (INTERÉS)

- |                |             |              |              |
|----------------|-------------|--------------|--------------|
| a) Suficientes | b) Pocos    | c) Muchos    | (CANTIDAD)   |
| b) Fáciles     | b) Normales | c) Difíciles | (DIFICULTAD) |

**c) Relación del estudiante lector con la obra literaria seleccionada**

Señala con cuáles de estos enunciados estás de acuerdo, en desacuerdo o muy de acuerdo.

Usa la escala que se presenta para puntuar:

0: En desacuerdo

1: De acuerdo

2: Muy de acuerdo

1. \_\_\_ Durante la lectura me identifiqué con Lázaro y las cosas que le pasaban.
2. \_\_\_ Me divertieron sus travesuras.
3. \_\_\_ La historia me hizo pensar sobre lo difícil que puede ser la vida para algunos niños.
4. \_\_\_ La historia me hizo reflexionar sobre las sociedades y sus vicios.
5. \_\_\_ Con la lectura, pude aprender cosas sobre la picaresca.
6. \_\_\_ Esta lectura no me interesó porque la obra es muy antigua.
7. \_\_\_ Esta lectura no me gustó porque no entendí la historia.
8. \_\_\_ Esta lectura no me gustó porque el lenguaje antiguo hizo que no la entendiera bien.
9. \_\_\_ A pesar de que la historia es compleja y del lenguaje antiguo, pude entenderla.
10. \_\_\_ De todos modos, vale la pena leerla.

b) Creo que la secuencia hubiera sido mejor si:

c) Usa este espacio para realizar un comentario que señale como se pueden mejorar las clases de literatura.

