

Una experiencia de lectura de los clásicos: la novela El lazarillo de Tormes en el aula chilena

***A Reading Experience of the Classics: Lazarillo de Tormes in a Chilean
Classroom***

Giselle Bahamondes Quezada

Universidad Católica del Maule (Chile)

gbahamondes@ucm.cl

Pilar Núñez Delgado

Universidad de Granada (España)

ndelgado@ugr.es

DOI: 10.17398/1988-8430.27.55

Recibido el 25 de abril de 2017

Aprobado el 26 de junio de 2017

Resumen: El artículo presenta los resultados de un estudio transversal, exploratorio y descriptivo cuyo propósito fue indagar en las actitudes lectoras de un grupo de estudiantes chilenos, en 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*. La indagación forma parte de un estudio mayor que describe el proceso lector interactivo de la novela española. Los resultados obtenidos desvelan la necesidad de erradicar el tratamiento historicista de la literatura clásica en la sala de clase y la urgencia de integrar en la formación inicial docente y en el acompañamiento docente ministerial en Chile, orientaciones claras respecto de las posibilidades de aprendizaje real que propicia la Didáctica de la Literatura en el aula.

Palabras clave: Didáctica de la Literatura; Actitudes Lectoras; Experiencia Literaria.

Abstract: This article presents the findings of a cross-sectional, descriptive and exploratory study aimed at inquiring about the reading attitudes of a group of Chilean students, their perceptions of the literary reading experience in classrooms, and their appraisal of the teaching methodology used on the Spanish novel *Lazarillo de Tormes*. The inquiry is part of a larger research study that describes the interactive reading process of this novel. The findings reveal the need to eradicate from the classroom the historicist approach to classical literature, and the urgent need to include clear guidelines regarding real learning possibilities fostered by the Literature Didactics in classrooms, both in initial teacher training, as well as in the mentor teacher programs sponsored by the Chilean Ministry of Education.

Keywords: Literature Didactics; Reading Attitudes; Literary Experience.

1 .- De la enseñanza de la literatura a la educación literaria

Particularmente, la didáctica de la literatura es un campo disciplinar específico, 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, que más allá del texto, se orienta tanto a la consideración de los factores externos del funcionamiento social del fenómeno literario, como hacia los factores internos de construcción del significado por parte del lector (Colomer, 2005). 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 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.

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, 2001). 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.

2.- El proceso de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora

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), ha suscitado 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 estos temas están completamente comprometidos entre sí, ha sido una ardua tarea concretar en el aula la relación existente entre ambos. 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 comprensión lectora evidenciado en las pruebas estandarizadas por encima del desarrollo de habilidades asociadas a la educación literaria. Autores como Núñez (2007) y Sánchez (2010) afirman al respecto 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 el aula, sería posible el desarrollo de competencias integrales que contribuirían a mejores resultados y a generar mayor vínculo motivacional entre los estudiantes y la lectura.

López Molina (2004) sostiene 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). Asimismo, la motivación se constituye como un elemento fundamental para propiciar la mejora en la comprensión de aquello que se lee (Lu, 2007).

Lamentablemente, en la mayoría de las escuelas, la literatura se orienta como un discurso al servicio del comentario lingüístico y de la enseñanza de la lengua (Munita y Colomer, 2013), mientras que su tratamiento utilitario no está encaminado hacia el desarrollo del pensamiento simbólico y de la creatividad verbal, poniendo en riesgo el enorme potencial imaginativo de los niños (Alzate, 2000). Como lo señalan Dueñas y Taberero (2013:65):

Ha costado, sin duda, entender que la lectura es un objetivo de aprendizaje complejo, como es complicado generar cualquier afición o hábito que trascienda la estimulación emocional inmediata. También ha costado entender, aunque parezca en principio evidente, que la propia iniciativa del individuo desempeña en última instancia una función decisiva, por lo que la inducción externa, el condicionamiento ajeno, si no van acompañados de experiencias positivas de lectura, si no están tamizados por la propia reflexión personal, de poco sirven en un plazo medio.

En este sentido, la selección de las obras literarias asignadas para la lectura escolar se realiza en función de las sugerencias ministeriales entregadas a los profesores, quienes preocupados por cumplir con los lineamientos curriculares, desdeñan las posibilidades de trabajo didáctico con la literatura clásica (Dueñas y Taberero, 2013) y las oportunidades de aprendizaje efectivo que pudiesen generar, considerando, por ejemplo las motivaciones de los lectores escolares. Por esta razón es que se hace necesario considerar criterios más definidos en la 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, 2012). Especialmente, se sugiere realizar

una selección formada 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).

3.- Metodología y características de la investigación

El trabajo que se presenta forma parte de una investigación mayor orientada en recoger de los fundamentos teóricos actuales, claves para generar un análisis coherente sobre la lectura que realizan los estudiantes en Chile y el tratamiento didáctico de la literatura en la escuela, rescatando las percepciones y valoraciones del alumnado y el profesorado en torno a la lectura y la literatura en el aula chilena. El estudio, en términos generales, pretendió investigar el proceso de lectura que se desarrolla en los estudiantes chilenos de catorce años, cuando se enfrentan a una novela española clásica, como *El Lazarillo de Tormes*.

La investigación fuente a la que nos referimos, constituye un *cuasi-experimento* en el que se buscó comprobar los efectos de una intervención didáctica específica, basada en el Modelo Interactivo de Lectura (Solé, 2006) y en la Teoría de la Recepción (Mayoral, 1987; Mendoza 2001, 2006) para el tratamiento de la obra literaria española en dos grupos intactos: control y experimental, a través de los instrumentos de pre y postest de lectura comprensiva y cuestionarios que permitieron disponer de la información necesaria para el análisis y el establecimiento de las conclusiones derivadas del trabajo empírico y de la fundamentación teórica que orienta el estudio.

La intervención didáctica para el tratamiento de la obra literaria que se incorporó en la investigación principal, considera tres momentos de ejecución, originados, como se ha dicho, del modelo interactivo de Solé (2006). Cada uno de estos conforma las estrategias que contribuyen a lograr la comprensión de la obra. Se describen a continuación:

a) Antes de la lectura, se consideran factores como la motivación, los objetivos de lectura, la activación de conocimientos previos y las predicciones respecto del texto. Para iniciar el trabajo de lectura, se utiliza el recurso audiovisual y tecnológico que genera la activación y la motivación en los jóvenes lectores: la serie de televisión, «El Chavo del ocho», específicamente el capítulo *Ratero*.

b) Durante la lectura: los alumnos dialogan en torno a la experiencia literaria, utilizando, para este fin, la aplicación *grupo de Facebook*. De este modo, el espacio definido para la participación se transforma en soporte de sus comentarios, conversaciones y dudas referidas a la lectura de la obra literaria, facilitando el seguimiento y acompañamiento de su proceso lector (Leibrandt, 2010).

Entre las estrategias específicas incorporadas en la propuesta didáctica, se destacan: motivación constante a la lectura; relación del conocimiento previo con el nuevo conocimiento; elaboración de interrogantes personales y constantes por parte del lector; metacognición; 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; evaluación del proceso general de lectura.

c) Después de la lectura, los estudiantes trabajan en una *webquest* en la que desarrollan diversas tareas de lectura (Quintana e Higuera 2009; Leibrandt, 2010), entre las que podemos ejemplificar:

- Si Lázaro hubiese vivido en Chile, ¿qué amos pudo haber conseguido? ¿Cómo pudo ser esta vivencia con cada uno? Describe. ¿Qué engaños y sufrimientos pudo haber vivido con ellos? Relata.
- A partir de la pregunta anterior, crea un nuevo tratado de la novela con uno de los nuevos amos, contextualizado en nuestro país y en nuestra época.

- ¿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.

Cada tarea busca potenciar en los estudiantes lectores distintas habilidades que facilitan su experiencia con el texto clásico español. Entre las estrategias específicas que se potencian están: metacognición, constatación del objetivo de lectura trazado anteriormente, verificación de hipótesis de lectura, contextualización de la obra literaria, integración de saberes textuales y contextuales, evocación a la experiencia, a los principios sociales y los derechos humanos.

A partir de la intervención didáctica sintetizada, el trabajo investigativo que se detalla a continuación conforma un estudio de análisis de opinión transversal, exploratorio y descriptivo que tuvo como propósito indagar en las actitudes lectoras del grupo de estudiantes de 14 años de edad¹, en sus percepciones sobre la experiencia de la lectura literaria en el aula y la valoración del trabajo didáctico de la novela española citada que se llevó a cabo.

Para alcanzar este objetivo, se diseñó un cuestionario que fue aplicado a los 23 estudiantes del grupo experimental, una vez que participaron en el proceso de lectura de la novela seleccionada y en su aplicación didáctica en el aula.

El instrumento de recogida de datos se constituyó de las siguientes dimensiones y cantidad de preguntas asociadas:

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

¹ Equivalente a estudiantes al curso de octavo año de educación básica en Chile.

La aplicación del instrumento que se describe, se produjo con posterioridad a la implementación de la secuencia didáctica para la comprensión de la novela española. 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.

4.- Principales resultados obtenidos

El resultado de la investigación que buscó comprobar los efectos de la intervención didáctica específica, basada en el Modelo Interactivo de Lectura (Solé, 2006) y en la Teoría de la Recepción (Mayoral, 1987; Mendoza 2001, 2006) para el tratamiento de la obra literaria española, logró mostrar, luego de las pruebas de comprensión, la diferencia apreciable entre los grupos analizados (control y experimental) reflejando cuantitativamente el incremento de las habilidades lectoras de aquellos estudiantes que participaron del proceso literario conociendo e integrando las estrategias didácticas sugeridas. Se verificó, además, que las estrategias diseñadas y seleccionadas para la implementación de la propuesta, apuntaron directamente al desarrollo de la habilidad lectora, a la relación comunicativa-literaria que se establece entre emisor y receptor en la recepción de las obras, la metacognición y la valoración de esta obra clásica española.

En tanto que el estudio de opinión transversal, exploratorio y descriptivo que indagó en las actitudes lectoras del grupo de estudiantes, en sus percepciones sobre la experiencia lectora y la valoración del trabajo didáctico de la novela española, muestra los siguientes hallazgos, estructurados según las dimensiones descritas anteriormente:

- Presentación de los resultados referidos a la autoevaluación de las actitudes lectoras de los estudiantes del grupo consultado.

La primera de las actitudes que se pretendió determinar en este estudio tiene que ver con la *valoración que los estudiantes consultados hacen de la lectura como herramienta de comunicación y formación*. El 65 % de los encuestados señaló apreciarla bastante, por su parte, el 31% indicó apreciarla mucho, mientras que sólo el 4% le otorgó poco aprecio.

La segunda de las actitudes consideradas en el estudio frente a la lectura tiene relación con *la conciencia que tienen los jóvenes sobre la importancia social, académica y personal de poseer el hábito lector y buena comprensión lectora*. La encuesta evidencia 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.

El 35% de los encuestados *valoró bastante, como persona culta, a aquella que lee y aspira a ser lector*; el 52% de los estudiantes del grupo experimental lo valoró mucho, mientras que el 13% de ellos consideró que tiene poco valor. En este mismo contexto, todos los estudiantes encuestados *asumieron que la condición de lector aporta prestigio a las personas y valor a sus ideas y opiniones*. Si bien el 17% indicó que lo asume en poca medida, el 48% consideró que lo asume mucho, mientras que el 35% cree bastante en el aporte descrito.

La quinta actitud evaluada, esta es, si el estudiante *se esfuerza en mejorar su comprensión y aceptar de buena forma las correcciones y las sugerencias que recibe*, refleja los siguientes resultados: 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, y ninguno considera que es un tema indiferente.

Ante la afirmación, *Me gusta leer y compartir experiencias de lectura*, el 4% de los estudiantes del grupo experimental manifiesta no gustarle, el 22% de ellos sostiene que les gusta bastante, el 26% dice

que les gusta mucho y, finalmente, el 48% afirma gustarle poco leer y compartir las experiencias de lectura.

Respecto al *nivel de interés y respeto que para los estudiantes representa la variedad de puntos de vista reflejados en los textos*, un 9% muestra poco interés y respeto, un 39% bastante, y un 52% indicó manifestar mucho interés y respeto por la diversidad de puntos de vista que muestran los textos que leen.

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*, un 4% de los estudiantes otorgan poca valoración, un 44% mucha valoración y un 52% le concede bastante valoración.

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

El 44% de los encuestados, indicó *no* tener participación en actividades relacionadas con la lectura; el 43% dijo tener poca participación y el 13% señaló tener mucha participación en este tipo de actividades.

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

En la cuestión, *tengo motivaciones para progresar como lector*, los encuestados respondieron de la siguiente forma: un 13% indica no tenerlas, el 26% afirma tener pocas motivaciones, mientras que el 57% señala poseer muchas motivaciones; solo el 4% de este grupo de estudiantes respondió tener bastantes motivaciones.

El 4% de los estudiantes declaró que *no solicita ayuda para resolver las dificultades que pueden surgir con la lectura*, el 48%, por su parte, solicita apoyo pocas veces, el 35% de los estudiantes lo solicita muchas veces, mientras que únicamente el 13% indica hacerlo en bastantes oportunidades.

Con respecto a *la valoración que los estudiantes del grupo hacen sobre los aportes de la lectura en sus vidas, como la formación y entretenimiento*, el 9% de ellos indica otorgar poca valoración, el 43% mucha valoración, y el 48% le asigna bastante valoración.

El 100% de los estudiantes del grupo consultado considera *que la secuencia didáctica 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 dividieron en un 57% y un 43% que representan los valores mucho y bastante, respectivamente.

- Presentación de los resultados atendiendo a la valoración del trabajo didáctico de la lectura del grupo encuestado.

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*, se integraron en la segunda parte del instrumento de consulta para su valoración. Los estudiantes asignaron a cada actividad una puntuación variable de 1 a 10, dependiendo de cuánto le gustó. De ese modo, asignaron 1 punto en el instrumento a la actividad que les gustó menos y 10 a la que más les agradó. La Figura 1 muestra las actividades y la puntuación asignada a cada una:

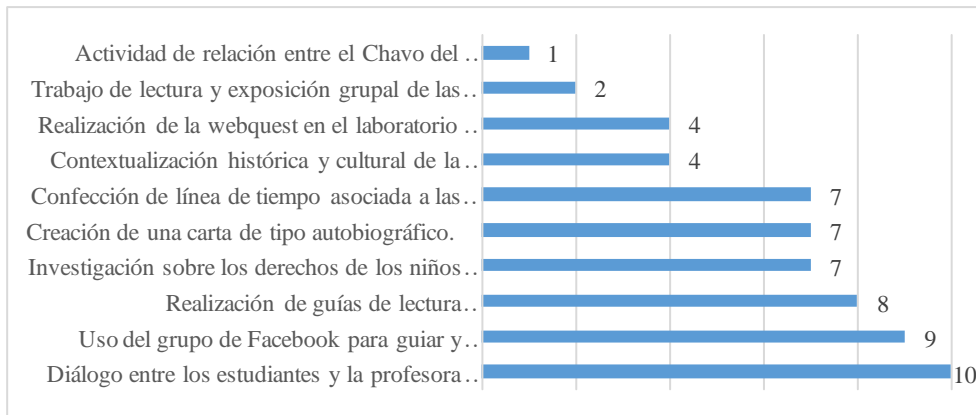


Figura 1: Actividades para el trabajo didáctico de la obra literaria.

Las dos actividades mejor valoradas por los estudiantes del grupo experimental, e incorporadas en el desarrollo de la secuencia didáctica de la novela *El lazarillo de Tormes* son:

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 el hogar.

Entre los argumentos que detallan los estudiantes, estos indican que las actividades les parecieron desafiantes (4%), entretenidas (17%), interesantes (44%) y novedosas (35%).

En el caso de las tareas menos valoradas, los resultados son los siguientes:

1. Actividad de relación entre el *Chavo del ocho* (capítulo “Ratero”) y *El lazarillo de Tormes*.
2. Trabajo de lectura y exposición grupal de las tareas propuestas en la *webquest*.

Los estudiantes apuntan que las actividades no motivaban (35%), eran tradicionales o comunes (26%), eran pesadas o difíciles de realizar (17%) y eran aburridas (22%).

El resultado de la valoración del grupo experimental sobre el trabajo didáctico para la comprensión de la obra literaria se traduce en la puntuación (de 1 a 4) que los alumnos asignaron al hecho de si trabajar la lectura de este modo, les ayudó a comprender mejor la obra literaria. No hubo estudiantes que hayan considerado la puntuación mínima, es decir, que no les haya ayudado a trabajar la lectura literaria de este modo. El 4% de los encuestados valoró con 2 puntos el trabajo realizado, el 26% otorga 3 puntos al trabajo didáctico, mientras que el 70% de los estudiantes asigna una puntuación máxima al trabajo desarrollado.

Con respecto a 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 y 4 la máxima puntuación, el 9% de los estudiantes asigna la puntuación 1 para indicar cuánto le ha gustado la obra literaria, el 13% concede un 2 en la escala de valoración, el 52% puntúa con 3 y el 26% asigna 4 puntos.

Si nos ocupamos de la *percepción sobre el método de trabajo implementado para la lectura*, el 13% de los estudiantes sostiene que le pareció normal, el 17% lo consideró adecuado, el 9% lo catalogó como complejo y el 61% de los consultados lo describió como dinámico y ameno.

En cuanto a los resultados obtenidos 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.

Los resultados obtenidos que concierne a *la valoración de los estudiantes sobre el interés hallado en las actividades del trabajo de lectura*, 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.

En cuanto a los resultados de *la valoración que realizan los estudiantes sobre el nivel de dificultad hallado en las actividades de lectura*, el 30% las considera fáciles, mientras que el 70% las cataloga como difíciles.

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 afirmó que le pareció muy útil para el trabajo desarrollado con la novela clásica. Si nos ocupamos de *la valoración referida al nivel de interés suscitado a causa del su uso*, 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 *Facebook* le pareció interesante en el desarrollo de su proceso lector. El 30% del grupo experimental indicó, además, que el *nivel de dificultad* le pareció fácil, mientras que al 70% de los encuestados le resultó normal.

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% consideró que fue muy útil para desarrollar el proceso de lectura. En concordancia con lo anterior, el 61% de los alumnos sostiene que *la webquest es una estrategia interesante de desarrollar y que además representa un grado de dificultad normal* en un 91% de las valoraciones.

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%).

Finalmente en esta fase del estudio, los estudiantes afirmaron en un 65% que *su participación en el proceso lector de la novela, ha sido mayor que otras veces*.

- Presentación de los resultados referidos a la autoevaluación con respecto a la experiencia literaria del grupo experimental con la novela *El lazarrillo de Tormes*.

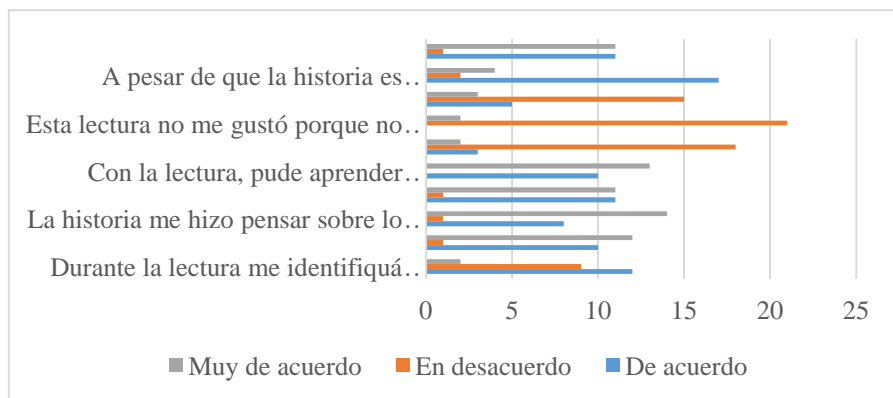


Figura 2: Autoevaluación de la experiencia literaria.

El 61% de los estudiantes *logró identificarse con Lázaro y las situaciones que el protagonista de la novela experimentó*. Al 48% de ellos *le divertieron las travesuras del protagonista*, 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*. Al mismo porcentaje, le suscitó, además, *reflexionar sobre las sociedades y sus vicios*.

El 100% de los estudiantes *cree que con la lectura efectuada pudo aprender más 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, *logró interesar* al 78% de los jóvenes lectores, de hecho, solo el 9% afirmó, en una consulta específica, que *la obra no le gustó porque no entendió la historia*, frente a un 91% que piensa lo contrario. En efecto, el 96% de los lectores consideró que, de todos modos, *vale la pena leer la novela española*.

En la última parte del instrumento aplicado, se consultó a los estudiantes *sobre sus percepciones sobre el trabajo didáctico específico y sobre sus ideas de cómo enseñar literatura en la escuela*. Las

observaciones de los estudiantes ante la posibilidad de mejorar la secuencia se detallan a continuación:

La secuencia hubiese sido mejor si...

- [sic] *Si se hubiese empleado más tiempo, a todos le hubiese costado menos la lectura.*
- *Nada porque fue una secuencia buena.*
- *Fue correcta, tanto los procesos de actividades y como los análisis que se realizaron.*
- *Si integraran elementos más novedosos a los procedimientos de lectura.*
- *Creo que todo se trabajó bien en todo ámbito.*
- *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.*
- *(Si la obra) tuviera un lenguaje más actual.*
- *Haber decorado algún mural dentro de las instalaciones conmemorando la actividad realizada para motivar a los otros 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*
- *Estoy conforme con lo propuesto en las actividades.* [sic]

Finalmente, las observaciones de los estudiantes del grupo experimental para mejorar las clases de literatura en la escuela expresan lo siguiente:

- [sic] *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.*
- *Haciendo más actividades prácticas y que llamen más la atención.*
- *Se pueden mejorar de distintas maneras. En estos tiempos en los 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 ha planteado con este libro del lazarillo de Tormes.*
[sic]

5.- Discusión de los resultados y principales conclusiones del estudio

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, es posible plantear una serie de consideraciones finales y conclusiones derivadas del estudio.

Los estudiantes del grupo experimental valoran de forma significativa la lectura como herramienta de comunicación y de formación; indican, asimismo, tener una clara conciencia sobre la importancia social, académica y personal que implica poseer un hábito lector consolidado 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 entretención 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 “representar”– en la escuela los diversos usos que ella tiene en la vida social.

Un amplio porcentaje de los estudiantes asevera que teniendo motivaciones para progresar como lectores, se esfuerzan por mejorar sus capacidades lectoras aceptando, de buena forma, las correcciones y sugerencias eventuales que se les realiza en los procesos de lectura. En este sentido, los estudiantes establecen de forma inherente la relación entre motivación y comprensión para favorecer la experiencia lectora (Lu, 2007). En este mismo contexto manifiestan que al enfrentar dificultades en los procesos de lectura suelen pedir apoyo para resolverlas.

Pese a lo anterior, no se manifiesta una inclinación significativa que determine el gusto de estos jóvenes por la lectura y por compartir vivencias literarias. El bajo nivel de participación en actividades externas a la experiencia didáctica, como la participación en talleres literarios o en concursos de la misma naturaleza, no es coherente con las actitudes representadas ni con la curiosidad declarada por los estudiantes ante los textos, pues se muestran interesados por la variedad de puntos de vista, por la riqueza que supone conocer otras realidades, contextos y pensamientos a través de la lectura.

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.

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), 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 lectura, ajenas a la calificación en el aula o a la arbitrariedad interpretativa del profesor (Núñez, 2007).

Si nos ocupamos de aquellas actividades menos valoradas, es preciso mencionar que corresponden a los momentos inicial y final de esta secuencia: la activación de conocimientos para relacionar la figura estereotípica del 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; es el caso de 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 favorable. De forma específica el método de lectura es considerado dinámico y ameno. Todos coinciden en que trabajar la lectura literaria de este modo les ayudó a comprender mejor la obra 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 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.

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 utilización.

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. En este sentido, es posible señalar que las herramientas tecnológicas son de utilidad, pues posibilitan la creación de nuevos procesos de enseñanza- aprendizaje en los que se privilegia la interacción del conocimiento práctico (López, 2013), la discusión sobre la lectura literaria y la formación de otros espacios de desarrollo social vinculados a lo que se lee.

Como se ha detallado anteriormente, 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 de la comprensión; mientras que el segundo es una consecuencia del primero, pues nadie se motiva y disfruta de aquello que no comprende, por ello es que proponer en el aula chilena la lectura de una obra de esta naturaleza y esperar resultados sobre esta, estará intrínsecamente asociado a un trabajo didáctico pensado y contextualizado para los jóvenes lectores (Núñez, 2007).

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.

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, las actitudes de lectura podrían orientar aprendizajes significativos vinculados al plano emotivo de la apreciación literaria.

Podemos concluir, en definitiva, que 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 en el contexto escolar, así como de propiciar espacios de

aprendizaje participativos, reflexivos, críticos, dialógicos, interdisciplinarios y creativos, acordes con los intereses y las motivaciones de los estudiantes y con los principios de la didáctica de la literatura.

Referencias bibliográficas

Agencia de la Calidad de la Educación de Chile (2015). SIMCE: Evaluaciones Nacionales. Obtenido 10 de abril 2017, desde <https://goo.gl/kmLKXe>

Agencia de la Calidad de la Educación de Chile (2015). PISA: Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes. Obtenido 5 de abril 2017, desde <https://goo.gl/QqfjEi>

Alzate, M. (2000). Dos perspectivas en la didáctica de la literatura: De la literatura como medio a la literatura como fin. *Revista Ciencias Humanas*, (23), 1-9.

Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Revista Comunicación, Lenguaje y Educación*, (9), 21-31.

Colomer, T. (1996). La evolución de la enseñanza literaria. *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*, 8.

Colomer, T. (2005). *Andar entre libros*. México D.F. Fondo de Cultura Económica.

Colomer, T. y Munita, F. (2013). La experiencia lectora de los alumnos de Magisterio: nuevos desafíos para la formación docente. *Lenguaje y textos*, (38), 37-46.

Dueñas, J. y Tabernero, R. (2013). Los clásicos en el aula. Una propuesta: hipertextualidad y contexto histórico. *Tejuelo*, (16), 65-77. Obtenido 15 de abril 2017, desde <http://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/tejuelo/article/view/2537/1673>

Margallo, A. y Mata, J. (2012). La lectura: práctica social y formación escolar. Lectura, sociedad y escuela. En J. Mata, M.^a P. Núñez y J. Rienda, *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, pp. 179-202. Madrid: Ediciones Pirámide.

Mayoral, J. (1987). *Estética de la recepción*. Madrid: Arco.

Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

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. Obtenido 2 de abril 2017, desde <http://ddd.uab.cat/record/141588>

Munita, F. (2017). The teaching of literature: towards a consolidation of the field. *Educação e Pesquisa*. Obtenido 2 de abril 2017, desde <https://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201612151751>

Núñez, M.^a 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.

Núñez, M.^a P. (2007). Leer para comprender y leer para disfrutar: sobre la lectura y la literatura en la educación secundaria. *Revista de literatura*, (223), 67-75.

Núñez, P. (2012). La comprensión lectora: aspectos teóricos y didácticos. En J. Mata, M.^a P. Núñez y J. Rienda, *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, pp. 179-202. Madrid: Ediciones Pirámide.

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: FCE.

López, M. (2013). Las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza y aprendizaje. ¿Qué piensan los futuros maestros? *Tejuelo. Vol.18* (1), 24-39. Obtenido 1 de abril 2017, desde <http://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/tejuelo/article/view/2553>

López Molina, J. (2004). Por una educación literaria a partir de la LIJ. *Teoría*, (17), 7-13.

López, M. y Fernández, A. (2005). *Enseñar literatura. Fundamentos teóricos. Propuesta didáctica*. Buenos Aires: Manantial.

Lu, L. H. (2007). Influencia de la motivación y el uso de estrategias en la comprensión lectora. *Lectura y Vida*, 28 (3), 32-39.

Quintana, J., & Higuera, E. (2009). *Las WebQuests: una metodología de aprendizaje cooperativo, basada en el acceso, el manejo y el uso de información en la red*. Barcelona: Octaedro.

Sánchez, E. (2010). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona. Graó.

Solé, I. (2006). *Estrategias de Lectura*. Barcelona: Graó.