



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE ARTES Y LETRAS
MAGÍSTER EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA MATERNA

ESTUDIO DEL PROCESO LECTOR INTERACTIVO EN LA OBRA
EL LAZARILLO DE TORMES. UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN
DIDÁCTICA EN ESTUDIANTES DE 8° AÑO DE ENSEÑANZA BÁSICA

TESIS PARA OPTAR AL GRADO ACADÉMICO DE
MAGÍSTER EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA MATERNA

Autora: Giselle Bahamondes Quezada
Profesor Guía: Dr. Federico Pastene Labrín

Chillán, julio de 2013

Índice

AGRADECIMIENTOS	7
RESUMEN	8
ABSTRACT	9
INTRODUCCION	11
I.PROBLEMATIZACION	15
1.1 Antecedentes del problema	16
1.2 Formulación y Justificación del problema	17
1.3 Problemática de la investigación y el contexto escolar.....	18
1.4 Pregunta de investigación	20
1.5 Formulación de las hipótesis	21
1.6 Variables	21
1.6.1 Variable dependiente	21
1.6.1.1 Definiciones conceptuales	21
1.6.1.2 Definiciones operacionales.....	21
1.6.2 Variable independiente	22
1.6.2.1 Definiciones conceptuales	22
1.6.2.2 Definiciones operacionales.....	24
1.7 Objetivo general.....	24
1.8 Objetivos específicos	24
II. MARCO REFERENCIAL	26
2.1 Didáctica de la Lengua y la Literatura	27
2.2 Líneas de investigación de la Didáctica de la Lengua y la Literatura	30
2.3 La comprensión lectora como proceso complejo	32
2.4 El modelo interactivo de lectura de I. Solé	34
2.5 Factores que intervienen en el proceso comprensivo	36

2.6 La Teoría de la Recepción y la relación autor, texto y lector	41
2.7 El concepto de Canon Literario	44
2.8 El género narrativo y la novela picaresca	46
III. MARCO METODOLÓGICO	53
3.1 Tipo de estudio	54
3.2 Diseño de investigación.....	54
3.3 Población y muestra	55
3.4 Instrumentos.....	55
3.5 Mecanismos de recolección de datos	56
3.6 Procesamiento y análisis de los datos.....	59
IV. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN EL AULA	60
4.1 Estrategias de comprensión textual.....	61
4.2 Un nuevo escenario comunicativo para el aprendizaje	62
4.3 Las nuevas tecnologías de la información en el área educativa	64
4.4 Las herramientas TIC en el ámbito de la Didáctica	66
4.4.1 La webquest como herramienta de aprendizaje activo.....	68
4.5 Fundamentos curriculares de la literatura	70
4.5.1 Mapas de progreso y niveles de logro en la lectura	72
4.5.2 Nivel de logro de los estudiantes según MPL.....	74
4.5.3 Caracterización de los textos correspondientes al nivel 4	74
4.6 K-12 o Mapa de Progreso de uso de las TIC.....	75
4.7 Didáctica del género narrativo	78
4.8 Aspectos metodológicos de la Literatura del Siglo de Oro español.....	79
V. APLICACIÓN DEL MODELO INTERACTIVO Y LA TEORÍA DE LA RECEPCIÓN EN LA CREACIÓN DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA LECTURA COMPENSIVA DE LA NOVELA <i>EL LAZARILLO DE TORMES</i>.....	81
5.1 Objetivo General	81

5.2	Objetivos específicos.....	81
5.3	Aprendizajes esperados.....	81
5.3.1	Aprendizajes Cognitivos	82
5.3.2	Aprendizajes Procedimentales	82
5.3.3	Aprendizajes Actitudinales	82
5.4	Contenidos.....	82
5.4.1	Contenidos Conceptuales	82
5.4.2	Contenidos Procedimentales	82
5.4.3	Contenidos Actitudinales	83
5.5	Diseño y ejecución de la propuesta	83
5.5.1.	Descripción de la propuesta: <i>Mi Lazarillo de Tormes, un pícaro en el mundo</i>	91
5.5.2	Instancias de la propuesta didáctica	91
5.5.3	Secuencia didáctica específica.....	93
5.5.4	Planificación de la secuencia didáctica	95
5.5.5	Conclusiones respecto de la Propuesta de Intervención Didáctica	122
VI. PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA PROPUESTA DIDACTICA		124
6.1	Presentación y análisis de los resultados de la Propuesta	126
6.2	Discusión de los resultados de la Propuesta	135
VII. CONCLUSIONES		139
VIII. BIBLIOGRAFÍA		143
IX. ANEXOS		150
Anexo 1: Niveles de lectura de los estudiantes según MPA		152
Anexo 2: Pretest de Comprensión Lectora		154
Anexo 3: Indicadores de evaluación del Pretest de Comprensión Lectora		164
Anexo 4: Postes de Comprensión Lectora		166
Anexo 5: Indicadores de evaluación del Postest de Comprensión Lectora		176

Anexo 6: Texto n°1 Noticia: <i>Pedro Urdemales, hijo ilustre de San Clemente</i>	178
Anexo 7: Texto n° 2 Cuento: <i>La huasquita de virtud</i>	179
Anexo 8: Texto n°3 Cuento: <i>El cura coñete</i>	181
Anexo 9: Documento de apoyo n°1: <i>Contexto histórico y cultural de la novela El Lazarillo de Tormes</i>	184
Anexo 10: Guía de comprensión lectora n° 1: Prólogo	187
Anexo 11: Guía de comprensión lectora n° 2: Tratado I. <i>Cuenta Lázaro su vida y cuyo hijo fue</i>	189
Anexo 12: Guía de comprensión lectora n° 3: Tratado III. <i>Como Lázaro asentó con un clérigo y de las cosas que con él pasó.</i>	190
Anexo 13: Guía de comprensión lectora n° 4: Tratado VII. <i>Como Lázaro se asentó con un alguacil y de lo que acaeció con él</i>	191
Anexo 14: Evidencias del trabajo realizado por los estudiantes	192
Anexo 15: Experiencia de los estudiantes durante el proceso lector	204
Anexo 16: Tablas, gráficos y estadísticas complementarias	207

Agradezco infinitamente a mis abuelos por haber impulsado no solo mi formación profesional sino también mi vida entera; A mi familia y amigos por el apoyo; a mi esposo por su constante compañía y confianza; a mi madre por tantos años de dedicación absoluta al cuidado nuestro y en especial, agradezco a mis hijos Ignacio y Diego, por ser mi principal motivación en esta etapa.

Agradezco, también, a mi Profesor guía, Federico Pastene, quien creyó en mí y en este proyecto, conduciendo con absoluta dedicación, paciencia y exigencia cada etapa de este trabajo.

A la Profesora Pilar Núñez Delgado por sus valiosos aportes y comentarios en el desarrollo de esta investigación.

A la Profesora Rosa Navarro Durán, catedrática de la Universidad de Barcelona, por mostrarme el valor de los clásicos para los niños y por poner a Lázaro de Tormes en mi corazón.

RESUMEN EJECUTIVO

En esta investigación cuantitativa, de corte positivista y diseño cuasi experimental, se presentan los resultados obtenidos a partir de la aplicación de una propuesta de intervención didáctica a un grupo de 46 estudiantes de Octavo Año Básico pertenecientes al Colegio Particular Subvencionado Hispano-Chileno “El Pilar” de la ciudad de Curicó. El estudio comprende la construcción de una serie de estrategias didácticas innovadoras que tienen como objetivo mejorar los niveles de comprensión lectora de la novela española *El Lazarillo de Tormes*. La propuesta didáctica diseñada se cimentó en tres fuentes teóricas claves: la Teoría de la estética de la recepción, el Modelo interactivo de lectura y la Didáctica de la lengua y la literatura. A partir de la aplicación de los instrumentos de pretest y postest, para medir los niveles de lectura alcanzados por los estudiantes antes y después de la intervención didáctica, fue posible verificar la significancia de los resultados obtenidos por el grupo experimental y constatar, además, la eficacia de las estrategias didácticas implementadas para su logro.

Palabras clave: Comprensión lectora, Modelo interactivo de lectura, Teoría estética de la recepción, Intervención didáctica

ABSTRACT

The following study is a quantitative, quasi-experimental and positivist investigation, in which the results yielded from the application of a didactic intervention proposed on 46 eight grade students from the subsidize school called Colegio Hispano-Chileno El Pilar located in the Curicó city; establishes the development of a sequence of innovative didactic strategies that posses as objective the improvement of reading comprehension on the Lazarillo de Tormes novel. The didactic propose designed was based on three main theoretical sources, such as the reader-response criticisms, the Modelo Interactivo de Lectura and the literature's and language's didactic. Taking into account the application of instruments such as the pre-test and post-test in order to measure the reading levels achieved by the students before and after the didactic intervention, it was possible to verify the truthfulness of the results obtained by the experimental group and confirm the efficiency of the didactic strategies implemented in order to measure the students' achievement.

Key words: Reading comprehension, Modelo Interactivo de Lectura, Reader-Response Criticisms, Didactic Intervention.

INTRODUCCIÓN

Cada año, numerosas investigaciones nacionales e internacionales, se han ocupado de demostrar los bajos índices que estudiantes de todas las edades presentan en los niveles de comprensión lectora (TIMSS, PISA, SIMCE) ; otros estudios han procurado clasificar los niveles de logro de las habilidades lectoras, sin embargo, aun cuando la preocupación por los resultados es generalizada, no han sido suficientes los esfuerzos realizados por remediar factores claves en el aprendizaje de los estudiantes.

Las dificultades que los jóvenes tienen con la lectura de ciertas obras literarias son atribuidas, no solo a la complejidad de las mismas producto de factores contextuales, motivacionales o afectivos que están directamente relacionados con quien lee y, por supuesto con quien motiva y guía esa lectura, sino que además, están relacionadas con los procesos cognitivos y metacognitivos que cada lector ejecuta. El tratamiento metodológico que, por años, los educadores hemos hecho de la lectura, ha estado focalizado en la enseñanza de la historia literaria, de recursos estilísticos, de caracterizaciones genéricas de los movimientos; es decir, ha estado lejos de implicar al lector en un proceso de construcción, de recepción y relación con el texto literario.

Este estudio, de carácter cuantitativo, de corte positivista y diseño cuasi experimental está focalizado en determinar el nivel de desempeño alcanzado por los estudiantes de octavo año básico en la comprensión lectora de *El lazarillo de Tormes* (Edebé, 2010), mediante la aplicación de una propuesta de intervención didáctica que contempla estrategias cognitivas y metacognitivas del proceso lector interactivo de Solé (2006). A partir de esto, es necesario enfatizar en las perspectivas que encauzan esta

investigación; la primera de ellas, cognitiva, que surge del modelo interactivo de lectura, y, la segunda, la perspectiva literaria, que surge de la teoría de la recepción. El aporte investigativo consiste, en definitiva, en unir insumos del modelo interactivo con los referidos a la teoría estética de la recepción para trabajar la lectura de esta obra clásica española. Esta investigación fue llevada a cabo con los alumnos de 8º año, pertenecientes a un colegio particular subvencionado de Curicó, en convenio curricular con el Ministerio de Educación de España.

La organización de las ideas expuestas en cada etapa, rescata los siguientes tópicos:

En el capítulo I, se presenta el problema de esta investigación, la trascendencia del mismo en diversos planos, el contexto en el cual se manifiesta y la justificación del por que fue necesario investigarlo.

En el Capítulo II, es presentado el Marco Referencial que evidencia las líneas fundamentales teóricas que sustentan esta investigación. Las ideas presentadas facilitan la reflexión y relación con el currículum vigente y la Didáctica de la Lengua y la literatura como una disciplina fundamental en el aprendizaje interactivo. Asimismo, distingue con precisión el proceso de comprensión lectora, los elementos o factores claves en el desarrollo de la habilidad y las teorías o modelos que favorecen el aprendizaje de la misma.

El Capítulo III presenta el Diseño Metodológico que comprende el plan elaborado para desarrollar esta investigación y obtener la información necesaria que permite explicar la realidad. Comprende la determinación del diseño de la investigación,

tipo, universo, muestra, instrumentos utilizados y el método de procesamiento de los datos obtenidos a través de los instrumentos.

En el Capítulo IV es presentada la Propuesta de Intervención Didáctica basada en el modelo Interactivo de Lectura (Solé, 2006) y en las orientaciones que entrega la Teoría de la recepción para el aprendizaje de estrategias lectoras. La propuesta didáctica, dirigida a los estudiantes de octavo año básico y que comprende 16 horas de ejecución, integra en el contexto del Marco Curricular vigente y en el contexto de la Didáctica, una secuencia global y una específica que orientan el desarrollo de las estrategias para el mejoramiento de la comprensión de la novela *El lazarillo de Tormes*.

En el Capítulo V, de este estudio, son presentados y discutidos los resultados obtenidos, una vez aplicados los instrumentos de evaluación. En esta instancia corresponde el procesamiento de los datos recogidos y el establecimiento de las comparaciones a partir de los resultados del pretest y postest en ambos grupos. Además, se establecen las relaciones entre los resultados y las teorías planteadas en el marco referencial.

Finalmente, en el Capítulo VI, se examinan los resultados de esta investigación para luego relacionarlos con el Marco Referencial y fundamentalmente, con las teorías que sustentan el presente estudio.

CAPÍTULO I

PROBLEMATIZACIÓN

1.1 Antecedentes del problema

La investigación surge de una de las problemáticas más habituales en el sistema educacional: los bajos índices de comprensión lectora de los estudiantes y el tratamiento didáctico a la lectura de obras literarias.

Las prácticas lectoras de los alumnos y de las alumnas han aumentado en la medida en que se han visto influenciadas por los medios de comunicación, sin embargo, 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, los medios de comunicación social, pero no están, precisamente, comprendiendo mejor que antes.

La enseñanza de la literatura, en nuestros días, aún 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.

La literatura se ha enseñado de manera enciclopédica y memorística, como la historia de la literatura. Sin embargo, hace ya algunos años, se ha estado trabajando desde el punto de vista procedimental, pues ha resultado lógico preguntarse en más de una oportunidad: ¿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 la trascendencia de estas interrogantes, se considera ineficaz centrar nuestra preocupación en enseñarlo todo, pues los estudiantes no aprenden en la misma proporción. La literatura de obras clásicas impuesta, sin vínculo motivacional alguno y evaluada a través de un control escrito, que promueve la extracción de la información literal, solo espanta el gusto por ella. Una lectura bien tratada en sentido didáctico, puede iniciar a una persona en el placer literario. (Reyzábal, 1994). 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.

1.2 Justificación del problema

La conveniencia de esta investigación se sustenta no solo en el estudio del ámbito lector de los estudiantes de un nivel determinado, 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 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.

Finalmente, se debe destacar su valor teórico, puesto que la investigación enfatiza en las dos perspectivas que la guían. 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 (Mayoral, 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 en una obra clásica española.

1.3 La problemática de investigación y el contexto escolar

El Colegio Hispano Chileno “El Pilar”, centro educativo en el que se lleva a cabo la intervención didáctica, como parte de nuestra investigación, integra la Fundación R.I.C.E., Red Iberoamericana de Colegios Españoles¹, perteneciente al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. El programa desarrollado por la Fundación 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.

¹ 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. La dirección en línea es: <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/>

El convenio 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, son complementados con las sugerencias de la R.I.C.E. El Colegio asume este convenio, transmitiendo a la comunidad escolar un sello particular, un contexto de formación: identidad que se aprecia desde la enseñanza inicial a través de la literatura popular (adivinanzas, romances, fábulas), los juegos y las costumbres (festividades). 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 año². Cada período de la literatura y el arte es representado por la lectura de una obra clásica española. 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, en donde se

²Nivel básico: entre 12 y 13 años de edad; correspondiente a la Educación Secundaria Española.

encuentra la principal dificultad para lograr los aprendizajes efectivos con los estudiantes.

La distancia contextual de las obras literarias, las variables lingüísticas evidenciadas (generalmente, diacrónica y diatópica), y la extensión de las mismas, no logran motivar a los jóvenes lectores; solo algunos reconocen la función estética o la 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. Tarea difícil de lograr con los métodos historicistas cuestionados anteriormente.

1.4 Pregunta de investigación

- ¿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 8° Básico?

1.5 Hipótesis

- La aplicación de estrategias del proceso de lectura interactivo y desde la perspectiva de la recepción incrementa el desempeño de la comprensión lectora de la novela El Lazarillo de Tormes en estudiantes de 8° año Básico.

1.6 Variables:

1.6.1 Variable Dependiente: La comprensión lectora de los estudiantes.

Definición Conceptual

Comprensión de lectura: El proceso a través del cual el lector elabora el significado interactuando con el texto (Cooper 1998).

Un proceso interactivo que implica la construcción de una representación mental acerca del significado global del discurso (García Madruga, et. al.2006).

Definición Operacional

Comprensión de lectura: es 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.

1.6.2 Variable Independiente: Las estrategias cognitivas y metacognitivas del proceso de lectura del modelo interactivo y de la recepción.

Definiciones Conceptuales

Estrategias de lectura: Las estrategias de lectura son definidas como capacidades cognitivas de orden más elevado, estrechamente relacionadas con la metacognición (capacidad de conocer el propio conocimiento, de pensar sobre nuestra actuación, de planificar) y 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)

Estrategias cognitivas: Las estrategias cognitivas se refieren a 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.

- Camino 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)

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.

Modelo Interactivo:

- El 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)

Definiciones Operacionales:

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 participativo y reflexivo en diálogo constante con el texto que facilitan el aprendizaje lector e incrementan los niveles de comprensión.

1.7 Objetivo general

Determinar el nivel de desempeño alcanzado por los estudiantes de 8°Básico en la comprensión lectora de *El Lazarillo de Tormes*, a partir de la aplicación de una propuesta de intervención didáctica con estrategias cognitivas y metacognitivas del proceso lector interactivo y desde la perspectiva de la Teoría de la Recepción.

1.8 Objetivos Específicos

- a. Identificar el nivel de comprensión lectora de una obra literaria clásica española presente en estudiantes de Octavo año Básico.

- b. 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.

CAPÍTULO II

MARCO REFERENCIAL

2.1 Didáctica de la lengua y la Literatura

La naturaleza de las lenguas es indiscutidamente una condición social y cultural; del mismo modo que lo son los aspectos relacionados con su enseñanza y su aprendizaje. A partir de la necesidad de investigarlas y abordarlas de manera concreta, es que se han transformado en una verdadera disciplina científica. El objetivo es el estudio de los fines, contenidos y métodos de la enseñanza de las materias, del mismo modo como el intento de dar respuesta a preguntas como: para qué y por qué se enseñan o qué deben saber los profesores y alumnos. (Núñez, 2010).

La Didáctica de la Lengua Materna (DLM)³ surge en los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial. Inspirada en las nuevas metodologías de la Psicología del Aprendizaje y en la Lingüística, busca tratar los problemas de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas vivas. (Núñez, 2010). Se ha constituido recientemente como disciplina y como área de conocimiento. Entre sus motivaciones, pone especial énfasis 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.

Es un área de conocimiento nueva y necesita ir asentándose 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

³ Para efecto de esta Investigación, a partir de este punto, se hablará de Didáctica de la Lengua Materna (DLM) en concordancia con el nombre del Programa, Magíster en Didáctica de la Lengua Materna, en vez de Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL) según Mendoza (2006).

constructivista del aprendizaje; se define por el enfoque comunicativo en la enseñanza y finalmente se acerca al paradigma (López Valero, 1998 p: 215).

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; mientras que Mendoza (2006), presenta un objetivo más específico 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.

Eduardo Tejero (1992) considera que la base fundamental de la educación interactiva es otorgada por la Didáctica de la Lengua Materna, pero para procurar un perfil riguroso a esta disciplina nueva, es necesario dejarse orientar por las corrientes que analizan los procesos mediante los cuales el ser humano adquiere la competencia lingüística, y, simultáneamente, por las teorías que se ocupan de brindar modelos de aprendizaje y desarrollo cognitivo.

Según Mendoza (2008), recientes tendencias en el ámbito de la Didáctica de la Lengua Materna, ponen un énfasis 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 es 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.
- La valoración global de la obra literaria, que es 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).

En síntesis, la identidad de la Didáctica de la Lengua Materna es considerada multidisciplinaria, 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).

2.2 Líneas de investigación de la Didáctica de la Lengua Materna

La Didáctica de la Lengua Materna, como Disciplina científica considera cinco grandes líneas y temas de investigación. Estas son: investigación educacional centrada en procesos, investigación educacional centrada en la didáctica y evaluación de la Lengua materna, investigación educacional centrada en contenidos e investigación educacional centrada en escenarios sociales y educativos. (Mendoza, 2006: 22).

1. Investigación educacional centrada en procesos de adquisición de aprendizaje, de elaboración y de recepción

- a) Aspectos cognitivos de los procesos de comprensión y expresión. Formación lingüística como factor clave en el desarrollo intelectual del individuo.
- b) Formación y adquisición de la competencia literaria en la etapa escolar.
- c) Aspectos de la recepción y la elaboración del discurso.
- d) La lectura como habilidad de integración para el desarrollo de capacidades lingüísticas. Implicaciones psicopedagógicas y estrategias de la comprensión lectora (proceso lector)
- e) Aspectos de la comprensión y la recepción literaria.
- f) Participación receptiva del lector a través de una adecuada formación de su competencia literaria.

2. Investigación centrada en Metodología

- a) Evolución metodológica de la enseñanza de la lengua, lectoescritura y enseñanza de la literatura.
- b) Desarrollo de técnicas para potenciar el dominio de las habilidades comunicativas. Elaboración, experimentación y evaluación de propuestas curriculares.
- c) Funcionalidad de la literatura en el currículum escolar.
- d) Funcionalidad y tratamiento metodológico de la literatura, basado en la teoría de la recepción y la intertextualidad.
- e) Desarrollo y progresión en la formación competente del profesorado en Lengua y Literatura.

3. Investigación educacional centrada en creencias (de profesores y alumnos)

- a) Sobre el objeto de aprendizaje: la lengua, la comunicación, la literatura.
- b) Sobre los procesos de enseñanza- aprendizaje: el aula, los métodos, los materiales, etc.
- c) Sobre creencias relevantes de tipo sexista, ideológico o religioso.

4. Investigación educacional centrada en contenidos en Lengua y Literatura:

- a) Análisis de los contenidos curriculares
- b) Integración y adaptación de la Teoría de la Recepción en la enseñanza de la literatura.
- c) Funcionalización formativa de los contenidos curriculares

Este estudio pertenece a la línea de investigación centrada en procesos, cuyo tópico trata sobre el aprendizaje de las competencias comunicativas, particularmente de la comprensión de lectura de textos literarios. Sobre esta base se diseña una propuesta de intervención didáctica en el aula, con el fin de ser aplicada a un segmento educacional de Octavo Año Básico. De esta forma, pretende establecer comparaciones entre un grupo experimental, en relación con un grupo control y determinar el nivel de desempeño alcanzado por los estudiantes mediante la aplicación de estrategias del proceso lector interactivo y de la recepción.

2.3 La comprensión lectora como proceso complejo

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 aprenderlo. 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 evidenciaron un eje común: el lenguaje y, por consiguiente, la lectura. (Solé, 2006)

Antes de profundizar en el estudio y análisis de algunos de los modelos de comprensión lectora existentes, es necesario señalar que desde la perspectiva investigativa histórica, uno de los primeros modelos de lectura que se conocen, surge en la década de los años cincuenta. Este modelo, eminentemente perceptual, no pretende más que los individuos que leen, discriminen entre los símbolos visuales que perciben en la página escrita, para que luego puedan traducirlo al lenguaje oral. Es evidente que este modelo, de característica lineal, no concebía la lectura como un

proceso lingüístico, sino como un proceso que conjuga la percepción y la traducción de los signos. (Solé, 2006)

A partir de enfoques como este, las investigaciones, distorsionadamente en un principio, se focalizaron en el estudio de metodologías que apuntaban a los aspectos fónicos, en el reconocimiento de las palabras y en el uso del proceso memorístico a corto plazo. Este paradigma o modelo lineal de lectura posterga o no contempla la integración y elaboración semántica de los significados textuales.

Para dar explicación al proceso de lectura, las teorías cognitivas confluyen en la consideración de dos modelos jerárquicos: ascendente (botton up) y descendente (top down). El primero de ellos, secuencial y jerárquico, considera que el lector procesa el texto de manera ascendente y que al descodificarlo en su totalidad, logra también su comprensión. Este modelo se centra fundamentalmente en el texto y no pretende dar respuestas a otros acontecimientos cognitivos que pueden llegar a ocurrir al lector mientras se enfrenta al texto.

Por otra parte, el modelo descendente de lectura (top down), sostiene que el lector, al enfrentarse al texto, no procede letra a letra, sino que hace uso de un conocimiento preexistente y de sus recursos cognitivos para formular anticipaciones en torno a lo que lee. Este proceso lector también es secuencial y jerárquico, pues en este caso desciende a partir de las anticipaciones que hace el lector y de sus hipótesis a la verificación en el texto concreto.

Existe evidencia científica para señalar que el proceso lector no se realiza, necesariamente, letra a letra. De hecho, las investigaciones apuntan a que los lectores expertos son capaces de identificar letras en paralelo. Se ha descubierto, además que

la mirada del que lee no hace un recorrido continuo, sino que avanza a intervalos para ubicar su vista en puntos sucesivos de la cadena lingüística a una velocidad mayor. (Parodi, 2003). A partir de entonces, surgieron los primeros cuestionamientos a los modelos tradicionales de enseñanza de la lectura, pues fueron considerados dudosos y desactualizados. Debía focalizarse en redefinir el concepto de lectura; explorar procesos cognitivos y metacognitivos en el acto lector; descubrir los factores que afectan positiva o de forma inhibitoria la capacidad lectora y, finalmente, diseñar estrategias de tipo cognitivo y conductual que ayuden en el proceso lector, tanto en la enseñanza como en el aprendizaje de la lectura.

2.4 El modelo interactivo de lectura

A diferencia de los modelos jerárquicos descritos y cuestionados anteriormente, el modelo interactivo no se focaliza exclusivamente en el texto ni en el lector, sino que considera relevante, además, el conocimiento que el lector ya posee. El lector es concebido, de manera indiscutida, como un procesador activo del texto y la lectura, como un proceso permanente en el cual se emiten y verifican hipótesis que conducen a la comprensión del texto y al control de este mismo proceso.

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, grafo-fónico) 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 aquél. (Solé, 2006: 19)

Solé (2006) plantea, con precisión, que la lectura es un proceso interactivo entre lector y texto, por medio del cual el lector intenta obtener una información pertinente para 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, su forma, su contenido, el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos.

Leer comprensivamente 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. No se trata de un simple proceso perceptivo, sino que implica un complejo asociado en el que interviene el lenguaje y la psicología.

Parodi (2003) señala 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.

Lectura y comprensión son dos conceptos que suelen usarse de manera inherente; sin embargo, es necesario delimitar la esencia de cada una de estas palabras. Para el autor de *Relaciones entre lectura y escritura, una perspectiva cognitiva discursiva* (Parodi 2003), la comprensión es un macroproceso cognitivo que

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

La lectura, por su parte, equivale a uno de los microprocesos que consiste en la decodificación de un texto, en el caso de que se tratara de un escrito. Se caracteriza, además, como un proceso mecánico que no depende ni relaciona, necesariamente, factores semánticos y sintácticos en la lectura. No obstante, para que la lectura sea eficaz o comprensiva, quien lee debe otorgar significado y sentido a lo que lee.

2.5 Factores que intervienen en la comprensión lectora

Comprender, entonces, 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. Le exige, además, que disponga de otros factores como sus conocimientos previos, es decir, de cada una de las representaciones acerca de la realidad, de 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, de su motivación, confianza en sus propias opciones como lector y, por supuesto, que logre aprender a partir de lo que lee.

Otro de los factores que se considera relevantes en este proceso de interacción es el objetivo o intención de lectura, pues 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 objetivos dirigen la actividad lectora y determina el control que, de forma consciente, el

lector, ejerce sobre ella. “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).

Para que un lector se sienta efectivamente comprometido o implicado en una actividad lectora, es necesario que se crea capaz de hacerlo; en caso opuesto, el objetivo de lectura se desvanece y esta se convierte en una seria carga que conduce a la desmotivación y al abandono de aquello que se estaba leyendo. El concepto “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 la motivación 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. “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” (Solé, 2006:80).

La propuesta modular de Solé se basa en la creación de estrategias que contribuyan a lograr la comprensión de los textos que los estudiantes leen; más bien a enseñar estrategias que estarán presentes en todo el proceso de lectura. El planteamiento estratégico está dividido en tres instancias:

- a) previas a la lectura
- b) durante la lectura

c) después de la lectura

a) Estrategias previas a la lectura

Las estrategias previas a la lectura, armonizan factores como la motivación, los objetivos de lectura, la activación de conocimientos previos, las predicciones respecto del texto y, por supuesto, el fomento de las interrogantes por parte de los lectores. Es importante que estas estrategias estén debidamente contextualizadas en situaciones de lectura concretas. Todo lo que pueda realizarse con antelación a la lectura, tiene la finalidad de suscitar la necesidad de leer, facilitándole la posibilidad de descubrir diversas utilidades que favorezcan su aprendizaje significativo. De esta forma, resulta simple incentivar la seguridad, confianza y el interés del que lee, transformándolo en un lector activo; alguien que sabe por qué lee y asume una responsabilidad frente a ella, aportando sus experiencias, sus conocimientos, sus inquietudes y sus expectativas.

b) Estrategias durante la lectura

Si bien, la lectura como proceso de interacción entre el lector y el texto, se inicia cuando ya existe un objetivo de lectura, la actividad comprensiva adquiere mayor relevancia mientras se lee. En este proceso el lector debiera establecer predicciones coherentes a cerca de lo que irá leyendo, las verificará y logrará vincularse en un proceso activo en el que pudiera, incluso, tener conciencia de su propia comprensión.

c) Estrategias posteriores a la lectura

Es importante señalar en este punto, que no existe un límite claro que diferencie la utilización de las estrategias en las distintas instancias de lectura. Pueden, sin problemas adaptarse y contextualizarse en cada momento del proceso. En esta etapa de la lectura, el lector continúa comprendiendo y aprendiendo, de modo que utiliza la información nueva para complementarla o relacionarla con la que ya posee. Es capaz de contribuir a la recapitulación de la información, de clasificar, de jerarquizar, de hallar la simplicidad o la complejidad argumental, aprenden a identificar lo esencial y lo fundamental, a inferir los significados contextuales de los conceptos.

Las estrategias de lectura, según plantea Mendoza (1998), consideran acciones conscientes e inconscientes, espontáneas y aprendidas que podríamos llamar cognitivas, pragmático comunicativas, de aplicación y metacognitivas. Para lograr todo tipo de aprendizaje, es condición imprescindible dominar adecuadamente una de éstas, pues señala el autor, que este hecho otorgaría autonomía al lector, y sin lugar a dudas, simplificarían la recepción para lograr la comprensión.

Mendoza (1998) presenta, en el análisis de las estrategias de lectura, tres aspectos que continuamente condicionan el proceso:

a) Las peculiaridades o particularidades de texto

- Identificación de los indicadores de coherencia en el texto
- Identificación de claves textuales que lo hacen inteligible y estructurado.
- Apreciación del contexto para llegar a las funciones del discurso.
- Establecimiento de correlaciones lógicas, intuiciones que permitirían articular elementos textuales, lingüísticos y pragmáticos.

b) La metacognición del proceso de lectura y el grado de dominio de las habilidades lectoras

- Estrategias que preceden otras de nivel superior como hojear o marcar el texto.
- Estrategias individuales consideradas una táctica o estilo personal del que lee, como ignorar, seguir leyendo, suspender valoraciones y juicios, elaborar hipótesis tentativas, releer frases, consultar otros textos fuente.
- Además, pudiera establecer relaciones con sus conocimientos previos, seguir una línea de hipótesis viable, o ignorarla si no es pertinente.

c) Las distintas fases del proceso lector

- Identificación
- Pre comprensión
- Explicitación
- Comprensión
- Interpretación

Las fases del proceso lector que se detallan, implican la aplicación de saberes metacognitivos a través de estrategias sucesivas que generan el equilibrio entre el sentido del texto y el sentido que le atribuye el lector al texto. En otras palabras, el proceso de lectura desarrollado, a través de la interacción permanente de los factores lector y texto, plantea que la lectura debe ser considerada como un proceso mediante el cual el texto es comprendido a partir de la intervención del mismo, de su forma, de su

contenido, del lector, sus expectativas y sus conocimientos previos, lo que de manera innegable se vincula a la teoría de la estética de la recepción literaria.

2.6 Teoría de la Recepción y la relación: autor, texto y lector

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 se define como una corriente que nace en Alemania a fines de los años sesenta. Llamada también, Escuela de Constanza, se ha ido transformando, a partir de 1966, en una teoría de la 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 público; 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 ofrece además, posibilidades de cuestionamientos, interpretaciones y recreaciones de nuevos sentidos.

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 del modelo interactivo sigue un activo proceso que contempla la reconstrucción 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 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 es entendida como un proceso de apropiación de la literatura por parte de los lectores que promueve un horizonte de significación de la obra literaria. (Mayoral, 1987).

Para Mendoza Fillola (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. 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: 96).

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. 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 palabras de Mendoza (2004): *todo eso supone la lectura eficaz y coherente.*

Por su parte, Zayas, (2011) propone de forma muy acertada, dejar la tradicional “enseñanza de la literatura” y promover “la educación literaria” que implicaría algo más que un simple avance conceptual, pues asegura una orientación concreta a los objetivos de lectura, su didáctica y la formación de lectores competentes.

Esta educación literaria considera:

- a) Ayudar a los alumnos a descubrir la lectura como experiencia satisfactoria, vinculada directamente a su plano emotivo y su experiencia.
- b) Enseñar a construir el sentido del texto. Confrontar la propia visión del lector y la visión que le ofrece la obra literaria.
- c) Enseñar a familiarizarse con las particularidades discursivas, textuales y lingüísticas que poseen las obras literarias.

Las implicancias anteriores, referidas a la educación literaria, proporcionan, sin lugar a dudas, un contexto de aprendizaje ideal para concebir la clase de literatura como una experiencia literaria de niños y jóvenes, sin embargo, en este punto, quizá sea pertinente preguntarse ¿qué es recomendable leer?; ¿es necesario leer las clásicas obras literarias?, o mejor, ¿por qué leer a los clásicos?

2.7 El concepto de Canon literario

Las lecturas de obras sugeridas en el contexto escolar, de acuerdo con los distintos niveles de formación literaria y tal como lo señalan los Planes y Programas elaborados por parte del Ministerio de Educación, han sido parte de lo establecido por

un canon. El canon es definible como la voluntad de seleccionar un corpus limitado y abarcable de textos literarios, respecto a un criterio restrictivo. (Bloom, 1995). Pero, en su conjunto, el canon 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 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.

Es importante señalar que una colección de obras puede ser diversa y que, al mismo tiempo, conviven en una misma época distintos cánones: canon oficial, canon accesible, canon personal, canon escolar, etc. La crónica dice 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 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 educativo, el periodístico, el académico, etcétera.

Las obras que forman parte del repertorio literario de nuestros estudiantes cuentan con características particulares que las destacan entre otras que a lo largo de

la historia se han publicado. Cuando un texto 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 cualquier lectura literaria, incluidos los clásicos. (Cerrillo, 1998: 10)

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. Más allá de lo que represente, traspasa fronteras y tiempos. La vara o norma de lo literario ha sido, desde el principio transmitida a través del sistema escolar. 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.

2.8 El Género narrativo y la novela picaresca

La categoría literaria *Género*, corresponde a la expresión con la que denominamos un modelo estructural determinado y que orienta una clasificación y agrupación de los textos, atendiendo a semejanzas asociadas a su construcción,

temática y modalidad del discurso literario. Esta clasificación o categorización actúa como marco de referencia para los escritores y también para los lectores. (Estébanez, 1996).

Clasificar y agrupar la vasta producción de obras literarias en distintas categorías obedece a la necesidad que posee el hombre de organizar aquellos elementos de carácter independiente, pero que poseen características semejantes para diferenciarlos de otros significativamente distintos.

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, los *Géneros Literarios* que ordenan y clasifican las obras, atendiendo a criterios de semejanzas en la construcción, temática y modalidad de discurso, son tres: Género Lírico, el Género Dramático y el Género Narrativo. (Estébanez, 1996).

El Género Narrativo, punto de partida del estudio de la novela *El Lazarillo de Tormes*, se caracteriza por presentar una estructura secuenciada en acciones protagonizadas por personajes creados a través del componente ficcionario, que experimentan diversas situaciones en distintos contextos: sociales, temporales, históricos o geográficos. A través de la funcionalidad referencial del lenguaje y de la voz narrativa que es creada por el autor del texto.

El Género Narrativo surge a partir de la necesidad primaria del hombre de narrar, contar o relatar lo que le sucede. De manifestar a través de la oralidad, en un principio, y por escrito en sus creaciones todo tipo de emociones y experiencias. Para lograrlo, ha hecho uso de una de las manifestaciones artísticas más elocuentes: la narrativa.

A partir de sus inicios y con el correr de la historia, las manifestaciones narrativas que el hombre ha creado, no solo han mostrado una vasta producción, sino que

además han graficado con especificidad los momentos históricos que lo han marcado, las influencias, las ideologías o las corrientes.

Desde las grandiosas narraciones épicas, hasta las trascendentales composiciones contemporáneas, se construye una trayectoria de la narrativa que está marcada por diversos planteamientos que en cada momento el hombre ha instaurado. Por ejemplo, la producción literaria del siglo XVI, se convirtió en uno de los géneros con mayor aceptación. Del prerrenacimiento proceden los libros de caballerías (textos fantásticos sobre las hazañas de un caballero) y las novelas sentimentales, que en esta época adquieren un gran éxito. Sin embargo, durante la segunda mitad del siglo en cuestión, se desencadenaron nuevas formas en la narrativa del Renacimiento.

Se destacan en esta época, por ejemplo:

a) La **novela pastoril**, centrada en el relato de historias amorosas de pastores. Esta temática, que ha sido también desarrollada en otros géneros (Lírico, por ejemplo) hace uso del tópico literario *beatus ille* o concepción del ambiente natural, como representación de una sociedad perfecta y de una vida idílica, ajena a los problemas del momento. Entre las obras más representativas de este género destacan, *La Galatea* de Cervantes, *Los siete libros de la Diana* de Jorge de Montemayor, la *Diana enamorada* de Gaspar Gil Polo.

b) La **novela bizantina** o también llamada de aventuras, establece su origen en la literatura griega. En este tipo de narraciones se relatan historias amorosas entre personajes de alto linaje que se ven afectadas por sucesos que separan a los

protagonistas (viajes, raptos, etc.) y que los someten a un obligado peregrinaje que termina con su reencuentro.

c) La **novela picaresca**. A mediados del siglo XVI, el género picaresco surge con la novela *Vida de Lázaro de Tormes, de sus fortunas y adversidades*. La publicación de esta obra, de autoría, por muchos años desconocida, ocurre en el año 1554, en la ciudad de Burgos, España. A este género denominado picaresco, le caracterizan rasgos como su carácter nacionalista, el ambiente descrito, los temas, la orientación estética y el móvil o accionar de sus personajes. El pícaro, protagonista de este tipo de obras, se manifiesta frecuentemente, como un holgazán de origen corriente que vive gracias a la caridad y gracias al aprovechamiento de la buena fe de las personas. Sabe de hurtos, timos y raterías, sin embargo intenta trabajar al servicio de alguien. Todo conspira contra él, condicionando su existencia. Es un hombre pesimista y desconfiado, pero a pesar de todo, nunca se rebela contra la dificultad; enfrenta los contratiempos y se limita a sufrir sin lamentos.

El elemento satírico se presenta de forma constante en el género, en cuanto a que el pícaro ataca a todos los que le rodean movido por el resentimiento y el agrio pesimismo que le caracteriza. En otro ámbito, el elemento moralizador es apreciable en estas novelas con la finalidad de evidenciar la flaqueza de la conducta humana, destacando los ilícitos de toda una sociedad.

Aun cuando podamos percibir que cada obra posee una condición de originalidad, todas las novelas picarescas comparten una serie de rasgos comunes que podrían sintetizarse en los siguientes puntos:

1. *El pícaro como protagonista.* El Pícaro, es uno de los prototipos sociales más reconocidos de la época Renacentista. Pertenece a una categoría social que procede de los bajos estratos. Caracterizado, además como antihéroe, es utilizado por la literatura como contrapunto al ideal caballeresco. Su línea de conducta está marcada por el engaño, la astucia, el ardid y la trampa ingeniosa. Vive al margen de los códigos de honra propios de las clases altas de la sociedad de su época.

2. *Carácter autobiográfico.* El protagonista, en este caso el pícaro, narra sus propias aventuras. Generalmente, los relatos se inician con sus orígenes, que resultan evidentemente contrastables con la gloriosa ascendencia de los caballeros. La forma autobiográfica que adopta este tipo de obras, habría facilitado la crítica social, pues el autor podía proyectar su personalidad sobre un personaje ficticio. De este modo, le fue permitido exponer con mayor libertad sus propias ideas.

3. *Una doble temporalidad.* El pícaro aparece en la novela desde una doble perspectiva: como autor y como actor. Como autor se sitúa en un tiempo presente que mira hacia su pasado y narra una acción, cuyo desenlace conoce de antemano.

4. *Estructura abierta.* Las múltiples aventuras que se narran en la novela podrían continuarse. No existe entre ellas más relación argumental que la que le entrega el propio protagonista.

5. *Carácter moralizante.* Cada una de las novelas de este tipo, ilustraría la conducta reprochable de los hombres que forman parte de la sociedad, igualmente criticada. La picaresca está muy influida por la retórica de la época, basada en muchos casos, en la predicación de “ejemplos”, en los que se narra la conducta descarriada de un individuo que, finalmente, es castigado o se arrepiente.

6. *Carácter satírico*. La sátira es un elemento reiterado en el relato picaresco. El protagonista deambulará por las distintas clases sociales. A estas servirá como criado y esto le permitirá conocer los acontecimientos más íntimos de sus amos. A pesar de la poca formación, el pícaro será capaz de narrar los episodios con una crítica actitud. Sus males son, al mismo tiempo, los males de una sociedad en la que impera la codicia y la avaricia, en perjuicio de los menesterosos.

La novela picaresca responde con plenitud a la tendencia del período y a la estética barroca. Signos de esto son, por ejemplo, el realismo descarnado, su visión desengañada de la vida, el agudo contraste de reflexiones morales y relatos poco edificantes, el ambiente social reflejo de la decadencia material y moral española. Su desarrollo máximo, lo alcanza, este género, sólo en el siglo XVII y entre las novelas que se destacan y que siguieron un modelo picaresco a partir del *Lazarillo*, fueron: “El Guzmán de Alfarache”, de Mateo Alemán; “La vida del escudero Marcos de Obregón”, de Vicente Espinel; “La pícara Justina”, de Francisco López de Ubeda; “Vida del Buscón don Pablos”, de Francisco de Quevedo.

La novela picaresca *El Lazarillo de Tormes*, pertenece a la literatura canónica española. Como tal, es considerada un modelo, un molde, un ideal en cuanto a obras literarias se trata. Ha tenido y seguirá siendo trascendente no sólo 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 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.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

Para realizar este trabajo, fue necesario determinar un diseño de investigación coherente con el planteamiento del problema y la hipótesis presentada, pues de esta forma es posible dar sentido a las acciones que se llevarán a cabo y que nos permitirán obtener la información necesaria para confirmar la veracidad o no veracidad de la hipótesis presentada.

3.1 Tipo de estudio

La metodología de investigación que se determinó utilizar es de carácter cuantitativo. Ésta 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. De modo que es coherente, además con los objetivos propuestos en este estudio. (Kerlinger, 2001)

3.2 Diseño de investigación:

El diseño implementado en esta investigación, corresponde a un cuasi experimento. 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, vale señalar que su potencial de validez aumenta si se considera que sus resultados serán siempre más representativos;

es decir, “existen más posibilidades de generalizar los resultados a otros sujetos, grupos o situaciones reales”. (Rodríguez, 2009)

Cabe señalar que en los diseños cuasiexperimentales, los sujetos que participan de la investigación no son asignados al azar en los grupos, ni tampoco son emparejados; forman parte de grupos intactos, es decir, están constituidos como tales desde antes del experimento. (Hernández, 2003)

3.3 Población y muestra

La población corresponde a alumnos y alumnas del Colegio Particular Subvencionado Hispano Chileno El Pilar, perteneciente a la comuna de Curicó. La muestra está constituida por 46 alumnos y alumnas, distribuidos en dos grupos:

Muestra 1: Grupo Control 23 alumnos de Octavo Básico A

Muestra 2: Grupo experimental 23 alumnos de Octavo Básico B

El Colegio posee un plan curricular específico e integrado (chileno-español) que enfatiza en la formación de la lengua y la valoración de la literatura y la historia de España. La conformación de sus planes y programas se sustenta en el convenio de colaboración con el Ministerio de Educación y Ciencias, firmado en el año 1998.

3.4 Instrumentos:

Ante la necesidad de cuantificar y medir de manera objetiva los niveles de comprensión lectora de los estudiantes previos y posteriores al tratamiento didáctico propuesto en esta investigación, la profesora investigadora diseñó los siguientes instrumentos para la recolección de los datos:

- **Cuestionario**
- **Pretest:** prueba de comprensión lectora que será aplicada para identificar el nivel de comprensión lectora que poseen los estudiantes de Octavo Básico. El objetivo de esta prueba, concretamente será medir el nivel de lectura presente en los estudiantes de Octavo Básico.
- **Postest:** prueba de comprensión lectora que será aplicada para identificar la incidencia del modelo interactivo (aplicado en estrategias de lectura) en el nivel de comprensión lectora de los estudiantes después del tratamiento de la variable independiente.

3.5 Mecanismos de recolección de datos

Con el objetivo de recabar la información necesaria, se utilizaron los instrumentos que se describen a continuación:

- **Cuestionario:** este instrumento fue creado con el fin de conocer de manera directa las percepciones de los estudiantes respecto de lo que para ellos implica leer en el contexto escolar. Por otra parte, el instrumento podría aportar con información no prevista y que pudiera contribuir al mejoramiento de los procesos de lectura y, en consecuencia, a la comprensión de lo que los estudiantes leen. El cuestionario está estructurado con preguntas de respuesta cerrada, permitiendo, de esta forma, un sencillo pero concreto análisis de la información.

- **Pretest y Postest:** Corresponden a dos pruebas de comprensión lectora, compuestas por un ítem de respuesta cerrada, y otro de respuesta abierta, que midieron la variable dependiente antes y después de aplicar la intervención didáctica solo en el grupo experimental. La finalidad de ambos instrumentos fue la recolección objetiva de datos que permitieran someter los resultados a un análisis cuantitativo e interpretar los resultados.

Como en este caso, se trata de medir los niveles de comprensión logrados por los estudiantes antes y después de la intervención didáctica, 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.

La lectura escogida, corresponde a una obra literaria clásica española titulada *El Lazarillo de Tormes*. Esta obra literaria es parte de las lecturas sugeridas por el canon escolar y en el Plan de Formación básico de los Colegios acogidos por la Fundación R.I.C.E. del Ministerio de Educación de España. De ahí la necesidad de promover las mejores estrategias de lectura que fomenten y fortalezcan la comprensión de este texto.

Se ha determinado utilizar la edición Edebé, publicada en el año 2010 y adaptada para estudiantes por la autora española Rosa Navarro Durán.

Será importante señalar, que para la confección y selección de las preguntas, se han considerado las tres directrices teóricas que fundamentan el proceso lector significativo de este trabajo: *la teoría de la recepción, el modelo interactivo de lectura y la didáctica de la literatura*.

Categorías consideradas para la elaboración de los instrumentos pretest y postest

1. **De la teoría de la recepción:** Vivencia, experiencia y percepción de la obra literaria.
 - a) Cuestionamientos: interrogantes formuladas el lector durante el proceso.
 - b) Interpretaciones o elaboración de explicaciones respecto del sentido del texto.
 - c) 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.

3. De la didáctica de la literatura:

- El proceso de recepción literaria
- El carácter activo y participativo de la lectura
- El desarrollo de habilidades lectoras

3.6 Procesamiento y análisis de los datos

La información fue analizada a partir de 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 Excel, una tabla con la cantidad de sujetos determinada y los resultados distribuidos por habilidades cognitivas evaluadas. Por tanto, se obtuvo información respecto 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, que consiste en una prueba para evaluar la hipótesis y establecer comparaciones entre las dos variables y para determinar si la hipótesis ha sido acertada o errónea.

CAPÍTULO IV

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN EL AULA

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN EL AULA

“La razón de ser de la lengua y la literatura en el currículo es el desarrollo de habilidades expresivas y comprensivas de los alumnos tanto en la comunicación oral como en la escritura con la capacidad de reflexión correspondiente a la edad, que facilite el desarrollo de esas competencias”
(Serrano, 1997)

4.1 Estrategias de comprensión textual

La noción de estrategia de comprensión textual 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. Éstas 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 & Kintsch, 1983). Las estrategias de comprensión textual 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 que propicie aprendizaje significativo, se nomina ***intervención didáctica en aula***. (Cornejo, 2008).

Conscientes de la dificultad que implica, en estos tiempos, enseñar a valorar, degustar y comprender la literatura en nuestros jóvenes lectores, es que se plantean acciones mediadoras o facilitadoras del aprendizaje que dependen directamente del proyecto didáctico y los materiales didácticos que presente el profesor. Precisamente,

es este aspecto el que genera mayor escepticismo en quienes ven la Literatura como un cuerpo de conocimientos determinados académicamente.

4.2 Un nuevo escenario comunicativo para el aprendizaje

Hace ya varios años tenemos la sensación de que las cosas en el área de la educación chilena, no se han dado como deberían. La débil relación existente entre currículum y la sociedad en la que hoy vivimos, específicamente, la sociedad de la información en la que nuestros jóvenes se desenvuelven, ha generado serias dificultades en la educación y la pérdida de los objetivos en esta materia. De esta problemática, obtenemos como resultado, una cantidad incalculable de niños, que con menos oportunidades para acceder a una educación relativamente mejor, frustran sus sueños personales y profesionales. Por eso, señalar que la importancia de un currículum contextualizado que toma en cuenta intereses, aspiraciones y experiencias concretas, basándose en las distintas realidades de los estudiantes, es trascendental para lograr avances significativos en educación.

Con la finalidad de ordenar y clarificar los planteamientos de la Reforma Educacional iniciada en la década de los noventa, se ha hecho necesaria la implementación de un **Ajuste Curricular**⁴ que se haga cargo de precisar los sentidos e intenciones que se presentaron en el documento inicial, pues algunos de sus aspectos, como por ejemplo la presencia de los ejes, parecieron difusos y dispersos.

⁴ **Ajuste Curricular:** (2009) Modificación de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de los subsectores de Lenguaje y Comunicación y otros subsectores de aprendizajes con el fin de adecuar el currículum nacional a las nuevas exigencias educacionales chilenas.

La actual propuesta formativa o Ajuste Curricular de nuestro sector de aprendizaje, se construye con el objeto de desarrollar competencias comunicativas que permitan el desarrollo integral de nuestros alumnos.

El lenguaje es considerado como la base de todas las áreas del saber y una herramienta fundamental de comunicación e integración en la sociedad actual, que propicia el pensamiento crítico y reflexivo, la capacidad creativa y el diálogo.

A partir de este **enfoque comunicativo**, el aprendizaje de la lengua materna se centra en el dominio de los usos comunicativos y de la selección de contenidos de tipo nacional y funcional desde una perspectiva pragmática y sociolingüística.

Lomas (1997) define la competencia comunicativa de los aprendices como *conocimiento del sistema lingüístico y de los códigos no verbales y de sus condiciones de uso y función de los contextos y situaciones de comunicación y del diverso grado de planificación y formalización de esos usos concretos.* (Lomas, 1997: 60) Pero, como es evidente y además se encargó de enfatizarlo Lomas, el fin de la competencia comunicativa debe estar en pleno acuerdo y relación con los programas escolares de literatura, y por supuesto, con la didáctica.

El nuevo escenario educativo propuesto, tiene como objetivo, entonces, formar hablantes competentes, capaces de interactuar con otros, de adecuarse a diversos contextos y situaciones de comunicación, de regular los discursos y de negociar sus sentidos.

Para lograr estas finalidades, el subsector se organiza en torno a tareas de desarrollo de **Comunicación Oral y Escrita, Lectura Literaria, y Medios Masivos de Comunicación**, destinadas a favorecer la adquisición de conocimientos, técnicas y

estrategias que permitan a los alumnos y alumnas alcanzar las competencias necesarias para desempeñarse como eficientes receptores y productores de variados tipos de discurso y textos, en diferentes situaciones de comunicación.

4.3 Las nuevas tecnologías de la información en el área educativa

El índice de Generación Digital (IGD) es un estudio que mide el impacto de las nuevas tecnologías digitales entre los estudiantes de 5° básico a 4° año de 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 de nuestro país.

El Índice de Generación Digital mide la digitalización de los jóvenes en tres ámbitos: acceso a Internet y computador, conocimiento de Internet y usos de Internet. Pero, debido a los incalculables avances de la sociedad, fue necesario indagar también en la importancia que la herramienta posee y el impacto que les genera la utilización de nuevos aparatos y plataformas. Solo en el año 2008, el Índice de Generación Digital manifestó que un 96% de los niños y jóvenes acceden a Internet desde algún lugar.

Particularmente, en el año 2004, un 21% de los estudiantes tenía acceso a la red desde su casa, mientras que en año 2008, 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, sube a un 62,8% en 2008. Pudiera, de esta forma, establecer cierta relación entre el dominio logrado y la integración definitiva de los computadores en el hogar.

La observación más común y, aparentemente carente de argumentos, hace referencia al desarrollo de una generación que no posee expectativas, valores o visiones de la realidad circundante. Sin embargo, y según consta en el estudio citado, el 66% de estos niños 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 comúnmente imaginamos, pues hasta declaran a la familia como un factor primordial en sus vidas (83%) y las relaciones personales son consideradas clave en su propio desarrollo.

Al indagar en torno a la relación entre “estar conectado” y un determinado estado anímico, el estudio reveló que para estos jóvenes, el estar “on line” no está vinculado a una emoción particular.

Un importante porcentaje (62%) imagina que la labor que desarrollará en el futuro tendrá directa relación con la computación.

Finalmente y respecto del valor que los jóvenes asignan a la herramienta, el Índice de Generación Digital 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.⁵

Si los avances de nuestros estudiantes en materia digital nos sorprenden a todos, vale la pena preguntarse, ¿qué es, entonces, lo que hace falta en la sala de clases para que sus aprendizajes se concentren en lo significativo y en la construcción de saberes autónomos?

⁵ La información de referencia consignada por el IGD, ha sido desprendida del último reporte publicado a la fecha de realización de esta investigación.

4.4 Las herramientas TIC en el ámbito de la Didáctica de la Literatura

A velocidades impensadas, las tecnologías de la información 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 dos planos. Es más, es posible que facilitemos el crecimiento de la educación, pues la tecnología no solo sirve a la industria.

Una forma efectiva de lograr que el aprendizaje también se produzca fuera de las aulas, es a través de la implementación de los recursos tecnológicos (Cassany, 2007). El actual planteamiento de la educación considera relevante la integración de las tecnologías de la información y la comunicación, debido a que vivimos en la sociedad del conocimiento; saber, en estos tiempos, es poder y el sentido de esta idea se encuentra en la utilidad del conocer y la capacidad de poner en práctica este conocimiento.

En el ámbito escolar, las TIC se han integrado con facilidad, tal como lo demuestra el Índice de Generación Digital (2008); el potencial informativo es aprovechado por los educadores para lograr aprendizajes más significativos: un conocimiento menos enciclopédico y más relevante, globalizado y reflexivo.

Así, el desarrollo de la tecnología está generando nuevas investigaciones sobre los procesos de aprendizaje basados en principios pedagógicos constructivistas en cuyo centro se encuentran las nuevas tecnologías como medio para un aprendizaje activo, colaborativo y autónomo. Sin duda, la enseñanza apoyada en medios digitales está generando profundas transformaciones en el enfoque, los métodos y los materiales usados en los procesos de aprendizaje. (Leibrandt, 2010: 6)

La metodología activa que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación en el área de Lengua Castellana es variada y productiva, pues la participación de los estudiantes en el aprendizaje los vincula aún más en los procesos que viven.

Respecto del tratamiento de la literatura, hemos hecho referencia, en varias oportunidades, al modelo historicista implantado y reproducido por años en la educación. Con el objeto de revertir esta situación, se busca promover la innovación pedagógica y entre otras cosas, el desarrollo de la capacidad de reflexión crítica, la recepción estética de las obras literarias y la vinculación de la experiencia lectora con la propia de los estudiantes, derivando, de esta forma en uno de los objetivos más importantes de la didáctica de la lengua y la literatura.

Un procedimiento metodológico basado en la construcción de aprendizajes, propone un pensamiento reflexivo, despertar el interés y la motivación en los alumnos para investigar y pensar en torno a las ideas; genera la voluntad de participación en la resolución de problemas y promueve un método interactivo de aprendizajes que se orienta, incluso, a la actividad de los estudiantes en la enseñanza de la literatura o la recepción literaria.

Todos estos procesos son perfectamente viables con el apoyo de las herramientas tecnológicas como las utilizadas en esta intervención.

Si en este proceso, las nuevas tecnologías pueden desempeñar un papel fundamental para animar a conocer las obras y su contexto cultural, mejorando a la vez las destrezas básicas como leer, escribir, presentar y divulgar ideas, entonces tenemos que tomarlas en serio, más que un mero juego de entretenimiento en el proceso educativo y pensar en su adecuada integración didáctica. (Leibrandt. 2010: 10).

La literatura se vincula, entonces, a un proceso interactivo de comunicación en la sociedad que se transmite gracias a uno de los factores más relevantes: la lengua. Es precisamente esta, la que se manifiesta a través de los textos literarios que utilizan como soporte la tecnología actual, promoviendo la masificación de estos textos, el fortalecimiento de la actividad lectora y el desarrollo de la competencia comunicativa.

4.4.1 Las webquest, una herramienta de aprendizaje activo

El masivo interés de los profesores por mejorar las prácticas educativas ha promovido el surgimiento de nuevas iniciativas aplicadas en el aula. La progresiva incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en los colegios ha posibilitado la ampliación de los recursos con los que podemos contar para el beneficio del aprendizaje de nuestros alumnos y alumnas.

Una de las metodologías que poco a poco se ha ido incorporando en el trabajo de la clase es la webquest (WQ). Se define como:

una propuesta de trabajo para los y las estudiantes, en la que, a partir de la presentación de una situación relativa a un tema o más y de su contexto, se propone al alumnado la realización de un trabajo o de un proyecto en grupo, a partir del uso de información ubicada básicamente en Internet, la cual ha sido preseleccionada para garantizar la calidad, y que a menudo concluye con una presentación pública. (Quintana e Higuera, 2009; 6)

Se trata de una herramienta de aprendizaje por descubrimiento guiado a un proceso de trabajo desarrollado por los alumnos, quienes indagan e investigan utilizando los recursos de la web. Su origen se remonta a los años noventa, época en la que Bernie Dodge (1995; 1998; 1999) y Ton March (1998; 2000) formularon y desarrollaron la idea.

Entre las cualidades de la WQ, podríamos señalar que fomenta la profundización de los temas tratados, la investigación guiada y contextualizada y el pensamiento crítico y creativo, pues no solo sería posible focalizar un contenido en algún aspecto teórico, sino también transversal.

La actual estructura de una WQ está compuesta por cinco apartados que se organizan de forma secuencial.

- a) **Introducción:** La introducción presenta la WQ a los estudiantes, indica el tema que tratará y los objetivos que se persiguen. A través de ésta, se debiera contextualizar una situación con claridad, que no solo motive al estudiante, sino que también lo desafíe a un reto o a la resolución de un cuestionamiento. El alumno, se convierte, a partir de entonces, en protagonista de su propio aprendizaje guiado.
- b) **Tarea:** una tarea describe de manera breve el producto que finalmente el alumno debe crear. Se promueve que la tarea esté debidamente contextualizada, que apele a un contenido específico y que sea creativa e innovadora. Ejemplos de tareas: recopilar información, recrear situaciones, producir textos de diversa índole, emitir opiniones, diseñar campañas, redactar un proyecto, etc.
- c) **Proceso:** el proceso se debe iniciar a partir de los conocimientos previos que posee el alumno, pues en esta etapa se deben poner a su disposición diversos recursos de manera integrada que orientarán la búsqueda de material, la selección y el análisis de la información dentro de un marco sugerido. Los recursos pueden presentarse a través de enlaces, documentos o videos.

- d) Evaluación: se construye a partir de cotejos o pautas previamente establecidas y conocidas por los estudiantes. Constituye una herramienta necesaria para calificar los resultados de una tarea.
- e) Conclusión: para finalizar el proceso, la conclusión permitirá el cierre de la WQ. En ella se plasmarán las ideas esenciales, se rescatarán los objetivos iniciales y la verificación de los mismos a lo largo del proceso. Es una excelente instancia para resumir la experiencia y estimular la reflexión.

La justificación del uso pedagógico de este recurso, se vincula con las teorías del procesamiento de la información y con la teoría constructivista. Por otra parte, es posible que su uso facilite el desarrollo de competencias comunicativas y competencias referidas al manejo de la información, selección y jerarquización; la planificación, el procesamiento de la información, la interpretación, etcétera.

Es necesario enfatizar, de todos modos, que para la implementación de la secuencia didáctica presentada en el marco de esta investigación, se ha determinado el uso de las herramientas tecnológicas solo como recursos didácticos de uso habitual entre los estudiantes.

4.5 Fundamentos curriculares en la literatura

El Ajuste Curricular de la Literatura suscita que esta no sea tratada de manera descontextualizada y que se evite un uso utilitario al punto de ponerla exclusivamente al servicio de la enseñanza de las letras o conjuntos silábicos (como ocurre usualmente en primer ciclo de educación básica), ni de las teorías literarias o del estudio de los tipos de

discurso (como se observa en la enseñanza media). Como configuración verbal y, por tanto, cultural, cargada de sentido, la literatura tiene su espacio propio. Está presente a lo largo de todo el currículum integrada en los objetivos fundamentales, que han puesto especial cuidado en la noción del disfrute de la obra, lo que quiere decir que la lectura de obras literarias se presenta como un modo de estimular en los estudiantes el interés, el gusto por ellas, su formación como lectores activos y críticos, capaces de formarse una opinión, comprender y proponer nuevos sentidos, y apreciar el valor y significación de la literatura. (Ministerio de Educación, 2009)⁶

En conclusión, lo que se incentiva, es una lectura relacionada con la experiencia personal del que lee y debidamente contextualiza (histórico, social y culturalmente). Se intenta lograr, además, una lectura más rica, que progrese a través de los años de escolaridad incorporando paulatinamente elementos intratextuales, intertextuales y extratextuales que contribuyan a la construcción del sentido de lo leído. “No se trata de enfocarla como mera entretención, y menos como obligación escolar que asedia a estudiantes y profesores, sino sobre todo como posibilidad de enriquecimiento del mundo personal. La literatura ofrece amplitud de mundos, diversidad de experiencias y concepciones de realidad que permiten fortalecer la mirada de quien lee. Finalmente, es un vehículo o soporte de los propósitos formativos del sector, en cuanto desarrollo del pensamiento de los alumnos y alumnas y, por ende, de habilidades de comprensión que les servirán dentro y fuera del ámbito escolar” (Ministerio de Educación, 2009).

⁶ Ministerio de Educación Unidad de Currículum y Evaluación Segunda edición, Junio 2009

4.5.1 Mapas de progreso y niveles de logro en la lectura⁷

El Marco Curricular de OF/ CMO y los Programas de Estudio que guían los aprendizajes de los alumnos y alumnas en nuestro país, son complementados por criterios que abordan específicamente la habilidad lectora de los estudiantes. En este contexto, un mapa de progreso del aprendizaje es un descriptor de la secuencia típica, basado en un criterio establecido, en la que se desarrolla cierto aprendizaje. Contempla diversas áreas o dominios que son considerados fundamentales en la formación de los estudiantes. El objetivo de los mapas de progreso de los aprendizajes es aclarar a los profesores, estudiantes y a las familias el significado de mejorar en un determinado dominio del aprendizaje.

Los mapas actúan como un complemento a los actuales instrumentos curriculares y establecen, junto a éstos, un vínculo importante orientado a la evaluación y a la construcción de criterios comunes para observar y describir el aprendizaje logrado.

Los mapas de progreso describen el aprendizaje en siete niveles desde 1° básico a 4° medio. Cada nivel de logro está asociado a lo que se espera que los estudiantes hayan logrado al término de ciertos años escolares. Así, por ejemplo, el nivel 1 corresponde al logro que se espera para la mayoría de los estudiantes al término del 2° año básico.

⁷ La Unidad de Currículum y Evaluación (UEV), perteneciente al Ministerio de Educación de Chile, ha anunciado que en el año 2012 se dio inicio a un proceso de transición que conduce hacia las nuevas Bases Curriculares. A raíz de esta modificación y atendiendo a que las nuevas Bases proporcionan una progresión de las habilidades con un grado de detalle mayor que los MPA, determinó retirarlos de circulación mediática oficial. En una etapa posterior, reevaluará su función como instrumento complementario.

Estando conscientes de la coexistencia de los distintos niveles de logro entre los estudiantes, se hace necesario ayudar a determinar a qué parámetro se ajusta su aprendizaje y hacia donde se deben orientar pedagógicamente las acciones de mejoramiento.

Los aprendizajes de Lenguaje y Comunicación se han organizado en tres mapas de progreso:

- Comunicación oral
- Lectura
- Producción de textos escritos

Los tres mapas dan a conocer las competencias comunicativas esenciales del sector e integran de manera transversal la literatura, los medios de comunicación, el manejo y conocimiento de la lengua.

La capacidad del lector para construir el significado del texto que lee, es el supuesto que orienta el mapa de progreso de lectura. Por este motivo se valora significativamente la comprensión acabada de los textos y la formación de lectores activos y críticos, que sean capaces de utilizarla como instrumento para el desarrollo del pensamiento, la sensibilidad y su propio aprendizaje.

En este mapa, creado por la Unidad de Currículum, UCE, la progresión de la lectura es descrita considerando tres dimensiones que, gradualmente, se complejizan en los distintos niveles:

- a. Tipos de texto que se leen.
- b. Construcción de significados:
 - Extraer información explícita

- Realizar inferencias sobre aspectos formales o de contenido, estableciendo relaciones entre información implícita y/o explícita.
 - Interpretar el sentido de diferentes partes del texto y de su globalidad.
- c. Reflexión y evaluación.

4.5.2 Nivel de logro de los estudiantes equivalente a Octavo Básico según mapa de progreso de lectura

Nivel 4

Lee comprensivamente textos con estructuras variadas, con diferentes elementos complejos, que abordan temas de diversos ámbitos. Extrae información explícita de elementos complementarios que precisan o amplían la información central. Interpreta sentidos de detalles y de partes del texto y los relaciona con su sentido global. Opina sobre lo leído, comparando el contexto sociocultural presentado en el texto con el propio o con la actualidad.⁸

4.5.3 Caracterización de los textos correspondientes al nivel 4

Tratan temas diversos con un vocabulario variado; con diferentes elementos complejos como recursos estilísticos (figuras literarias sencillas, personajes estereotipados) y elementos complementarios (notas al pie de página, infografías, leyendas explicativas)

⁸ Corresponde a los niveles de logro en lectura que comienzan a desarrollarse Séptimo año Básico (12 años) para finalizarlos en Octavo año Básico (13 años).

4.6 Mapas de progreso K-12 o del uso de Tic's

La inserción curricular de las TICs ha motivado una conceptualización genérica de los aprendizajes que se deben lograr en cada uno de los niveles escolares. Los mapas de progreso de las tecnologías de la información y la comunicación, se definen como herramientas complementarias al currículum que permiten visualizar la experiencia de los estudiantes con el fin de evidenciar el dominio de las mismas. Tal como lo apreciamos en los mapas de progreso de lectura, se trata de establecer con precisión la expectativa de los aprendizajes para describir los logros y monitorear las brechas entre éstas y los estudiantes. Para establecer mayor claridad en los niveles alcanzados, el mapa de competencias TICs, ha sido presentado considerando cuatro dimensiones o áreas⁹:

- a) Dimensión tecnológica
- b) Dimensión información
- c) Dimensión comunicación
- d) Dimensión ética

De acuerdo con los niveles escogidos para realizar esta investigación y la intervención didáctica, las variables e indicadores corresponden a lo que muestran las tablas siguientes:

⁹ Fuente directa Mineduc; (2009) Ministerio de Educación Chile. <http://www.curriculum-mineduc.cl/docs/mapas/mapa-lenguaje-portada.pdf>

Indicadores Genéricos:

Dimensión Tecnológica:

Nivel 4 11- 12 años: 7° y 8° año básico

Variables:

El estudiante utiliza y combina distintos programas como procesador de texto, planillas de cálculo, plantillas de presentación y dispositivos periféricos, para desarrollar productos multimediales simples.

Indicadores:

- Produce hipertextos
- Traspasa/ incorpora video o sonido a presentaciones PP
- Incorpora movimiento en sus presentaciones
- Graba y edita videos

Dimensión Información

Nivel 4 11- 12 años. 7° y 8° año básico

Variables:

Recupera, guarda y organiza información en distintos formatos, extraída de sitios web recomendados por el profesor y navegación libre en Internet. Identifica y utiliza los criterios básicos de evaluación de la información: la actualidad, autoría, pertenencia.

Indicadores:

- Utiliza diversos buscadores electrónicos
- Guarda URL que le interesan

- Busca música y videos en sitios especializados
- Busca elementos que le permiten analizar la validez de la información (autor, fecha, fuente)
- Busca fuentes de información en catálogos por autor, materia o título
- Identifica en los datos de la URL la relevancia e interés del sitio (extensiones)
- Identifica fuentes primarias y secundarias
- Diferencia hechos de opiniones

Dimensión Comunicación

Nivel 4 11- 12 años. 7° y 8° año básico

Variables:

Participa en espacios interactivos de sitios web, de debate e intercambio de información y produce documentos en forma colectiva.

Indicadores:

- Utiliza el control de cambios
- Participa en foros de curso

Dimensión Ética

Nivel 4 11- 12 años. 7° y 8° año básico

Variables:

Cita las fuentes desde donde ha extraído información y utiliza convenciones bibliotecológicas básicas para registrarlas. (bibliografía o linkografía). Discrimina y se

protege de la información y ofertas de servicios que pueden ser perjudiciales para él/ella.

Indicadores:

- No abre correos desconocidos
- Borra los spam
- Cita correctamente las fuentes virtuales de información (implica conocer nociones de propiedad intelectual, derechos de autor, plagio)

Tal como se describe, el modelo de inserción curricular de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el sistema escolar chileno supone establecer una progresión a partir de las variables descritas en cada nivel. Las dimensiones evidencian la acción concreta y específica que se requiere en las actividades que desarrolla el alumno y el sentido que tiene en su proceso de aprendizaje. Es posible advertir que las Tecnologías de la información cuentan con atributos suficientes para apoyar y potenciar los aprendizajes de cada subsector de nuestro currículum y para fomentar la transversalidad de los mismos orientada en el desarrollo social, cultural, ético y valórico de nuestros estudiantes.

4.7 Didáctica del género narrativo

Todos concordamos en que la narrativa posee un gran valor educativo, puesto que, durante siglos, ha constituido parte fundamental de la tradición y la cultura de muchas naciones, contribuyendo a su consolidación identitaria. Sin tener la necesidad, esta vez, de señalar su concepto, será apropiado enfatizar en el objetivo de la narración

desde el punto de vista de la disciplina didáctica. “La narración debe contar experiencias que el lector joven pueda contextualizar, esto significa que la lectura debe remitirlo a un contexto conocido o a un marco relativamente familiar para lograr identificarlo” (Lineros Quintero, 2005).

Para lograr los objetivos de lectura es pertinente la aplicación de criterios que se centran en la progresión de las obras, a través de los niveles o las edades de los lectores y desde diversas perspectivas: formales (estructuras estables, simples), históricas y temáticas. Se trata de incrementar gradualmente la lectura, considerando los criterios anteriores, enfatizando en los objetivos de lectura y las estrategias de aprendizaje lector (que también deben crecer gradualmente).

4.8 Aspectos metodológicos de la literatura del Siglo de Oro

Sin lugar a dudas, la Edad de Oro, que contempla más de un siglo, es uno de los focos de interés más perennes de la enseñanza de la literatura y, sin embargo es uno de los temas con menos tratamiento didáctico. (Lineros, 2005)

La complejidad que presentan las diversas formas expresivas de los géneros literarios, ofrecen dificultades que si no son resueltas con procedimientos adecuados, provocan el abandono y la desmotivación frente a la lectura. En este ámbito, obras clásicas, como *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha* o el valioso *Teatro de Lope de Vega*, han sido leídas con claros propósitos cuantitativos. Posiblemente, desde la perspectiva docente, ha tenido mayor relevancia evaluar, durante muchos años, un control de lectura y no precisamente, educar para leer y aprender.

El valor estético, histórico, lingüístico de las obras clásicas del Siglo de Oro, representan un auténtico tesoro y forman el patrimonio cultural que hemos heredado. Darles un apropiado tratamiento didáctico, promueve no solo la lectura de estas, sino también la valoración de las mismas como obras artísticas, como vestigios de una cultura que nos antecede, como un tesoro de ideas, de misterios y de mudos valiosos.

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

El planteamiento que sigue a continuación, se sustenta en el marco de los ajustes curriculares y tiene como objetivo general el siguiente:

Generar una propuesta didáctica innovadora en el aprendizaje de la comprensión lectora de la novela “El lazarillo de Tormes” en estudiantes de Octavo año Básico, aplicando el proceso lector del Modelo Interactivo y la Teoría de la Recepción; mientras que los objetivos específicos son:

- 1) Seleccionar cuáles son las estrategias más adecuadas en el aprendizaje de la comprensión lectora de la novela “El lazarillo de Tormes”
- 2) Diseñar una secuencia didáctica orientada en el aprendizaje de la comprensión lectora de la novela “El lazarillo de Tormes” en estudiantes de NB6.

5.3. Aprendizajes esperados

- 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.

5.3.1. Cognitivos

- Integran el modelo interactivo de lectura a su propio conocimiento de metodologías.

5.3.2 Procedimentales

Utilizan las estrategias específicas (previas, durante y después) en la lectura del texto literario.

5.3.3 Actitudinales

- Adoptan el proceso lector en la comprensión del texto literario.

5.4. Contenidos

5.4.1. Conceptuales

“El Lazarillo de Tormes”

- Contexto histórico
- La novela picaresca
- Tipo literario: el pícaro- antihéroe

5.4.2 Procedimental

Estrategias lectoras que facilitan la lectura significativa de la novela “El Lazarillo de Tormes”

- Previa a la lectura
- Durante la lectura
- Después de la lectura

5.4.3 Actitudinales

- Interés por la aplicación del proceso lector interactivo de comprensión lectora.

5.5. DISEÑO Y EJECUCIÓN DE LA PROPUESTA

La propuesta de intervención que se presenta a continuación se ajusta al ámbito de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, cuyo especial énfasis se encuentra 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.

Tal como lo aclara Mendoza (2008), y según se establece en el Marco Teórico de esta investigación, las recientes tendencias de esta disciplina ponen 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 global de la obra literaria y las implicancias cognitivas y metacognitivas, que han sido consideradas también al momento de crear esta intervención didáctica.

Las estrategias de lectura seleccionadas, basadas en el modelo de Solé (2006), serán presentadas en el formato de secuencias didácticas, cuyo objetivo es capacitar al lector para poder desarrollar estratégicamente su habilidad lectora. Además, estarán diseñadas para crear instancias de reflexión de los procesos cognitivos del que lee, antes, durante y después de la lectura misma y, en otro plano, estarán orientadas en las posibilidades de interacción entre la lectura y otras disciplinas que logran incentivar el

aprendizaje de los estudiantes. Es necesario, a la vez, enfatizar que estas estrategias están relacionadas directamente con las dos perspectivas que orientan esta propuesta: la cognitiva, a partir del modelo interactivo de lectura y la literaria, a partir de la teoría de la recepción.

Se podrán hallar las tres instancias del proceso lector, que integrarán, a su vez, los siguientes aspectos:

- Motivación a la lectura
- Formulación de los propios objetivos de lectura, por parte del lector.
- Relación del conocimiento previo con el nuevo conocimiento.
- Elaboración de interrogantes personales y constantes por parte del lector, durante el proceso de lectura.
- 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 relacionadas a la lectura.
- Evaluación del proceso general de lectura

La propuesta, desarrollada a partir del segundo semestre del año 2012, ha considerado la aplicación de una secuencia didáctica para mejorar los niveles de comprensión lectora de la novela española *El lazarillo de Tormes* en los estudiantes de

Octavo Básico, usando para su construcción, tal como se ha enfatizado, las tres directrices teóricas: el Modelo interactivo de lectura, la Teoría estética de la recepción y la Didáctica de la Lengua y la Literatura. 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) 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 lectura.

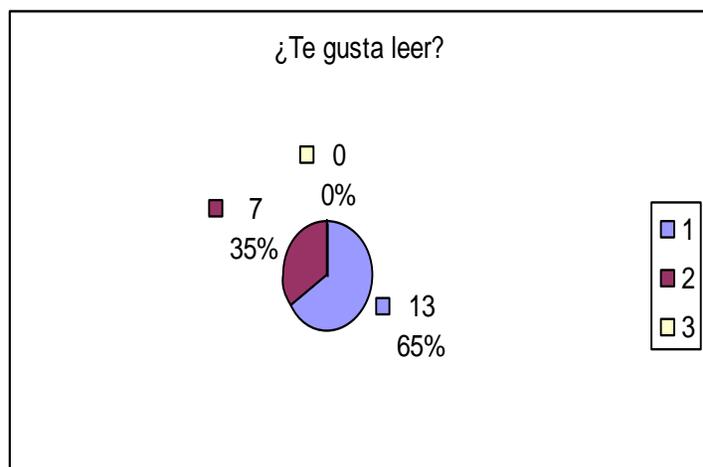
Las estrategias llevadas a cabo y que se esbozaron previamente, pretendieron ser un puente entre lo ya sabido por el estudiante, es decir sus aprendizajes previos y lo que está por descubrir. Sin embargo, antes de la lectura de la novela española, fue necesario recoger información directa de los estudiantes referida a su relación con la experiencia literaria. El cuestionario que se presenta a continuación fue respondido por 20 alumnos de 8° básico de manera anónima, todos pertenecientes al grupo experimental.

PREGUNTA	SÍ	%	NO	%	A VECES	%	TOTAL	%
¿Te gusta leer?	13	65	7	35	0	0	20	100
¿Logras identificarte con alguno de los personajes cuando lees?	5	25	12	60	3	15	20	100

¿Pierdes el hilo conductor de tu lectura, con frecuencia?	11	55	6	30	3	15	20	100
¿Consideras que “leer no conduce a nada”?	0	0	20	100	0	0	20	100
¿Crees en el valor de la lectura de las obras clásicas?	5	25	15	75	0	0	20	100
¿Te entretiene y motiva leer?	7	35	5	25	8	40	20	100

Comentarios.

Ante la pregunta ¿Te gusta leer?, 13 alumnos, equivalentes a un 65% de los estudiantes señala disfrutar de la lectura, mientras que el 35% restante, es decir, 7 alumnos, señalan no disfrutar de ella.



Las razones esbozadas para argumentar el primer caso son las siguientes:

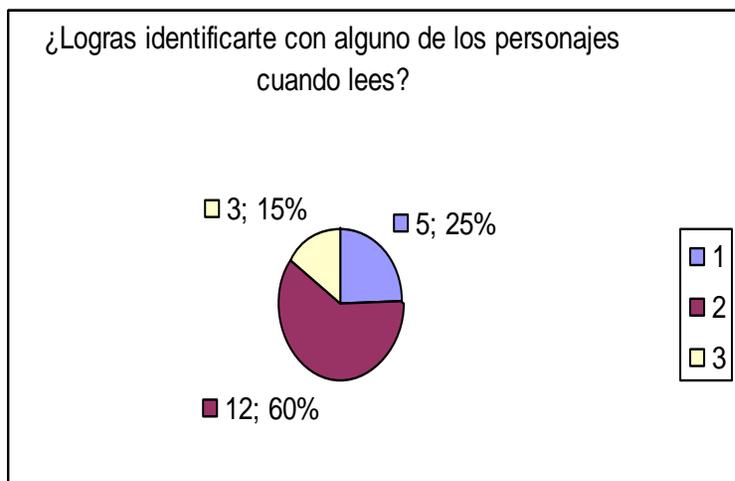
- a) ¿Por qué te gusta leer?
 - **Porque me entretiene**
 - **Porque aprendo más**

- **Porque me informo**
- **Porque aumenta mi imaginación.**

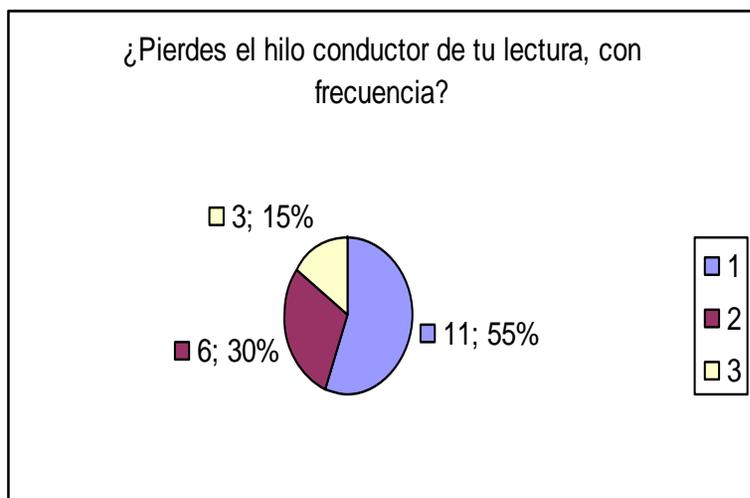
b) ¿Por qué **no** te gusta leer?

- **Porque es aburrido**
- **Porque a veces no entiendo lo que leo**
- **Porque creo que hay cosas más entretenidas que hacer.**

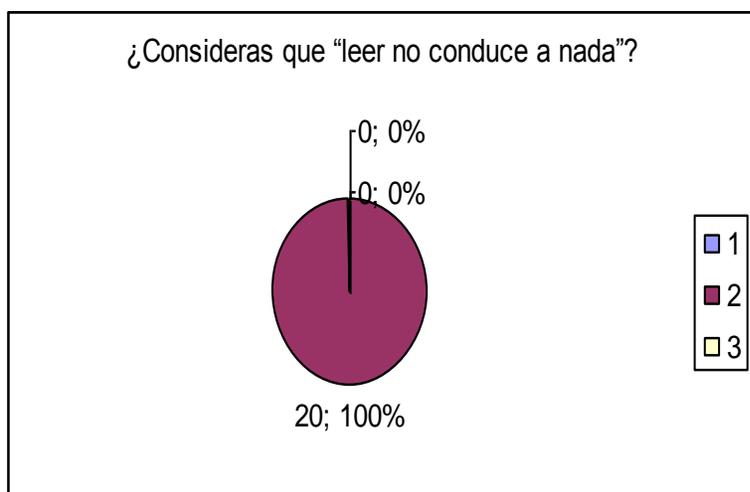
La pregunta siguiente de esta encuesta hace referencia a la identificación que logra el estudiante con alguno de los personajes cuando lee. Cinco estudiantes, equivalentes al 25% de los integrantes de un curso, dice poder identificarse con alguno de los personajes de determinada obra literaria; doce de ellos, es decir, el 60%, no logra identificación alguna, mientras que, solo 3 alumnos (15%), logra identificarse en determinadas oportunidades.



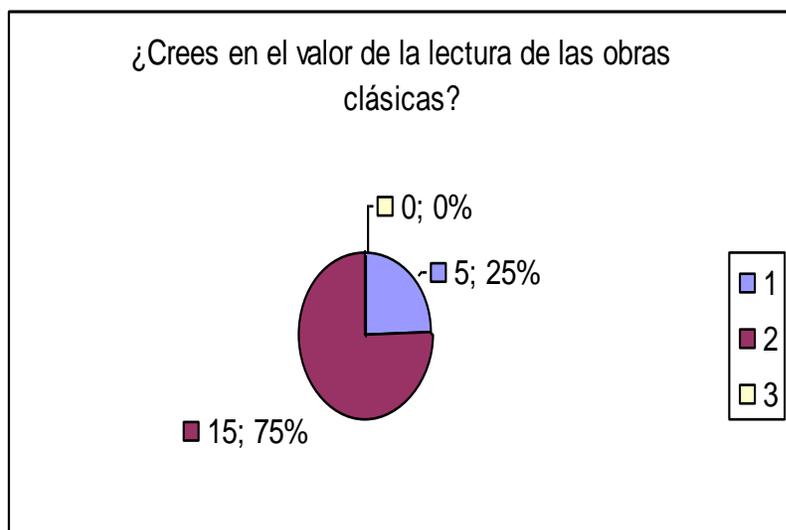
Al consultarles si pierden “el hilo conductor de la lectura”, once alumnos, equivalentes al 55%, señalan que les ocurre de manera habitual; seis alumnos, es decir el 30% de este grupo, no lo experimenta; mientras que sólo 3, (15%) manifiesta haberlo experimentado en ocasiones.



El 100% de los alumnos encuestados cree que, a pesar de sus particulares experiencias, la lectura tiene un fin útil: “nos conduce a determinado objetivo”.



Al ser presentada la pregunta *¿Crees en el valor de la lectura de las obras clásicas?*, sólo 5 alumnos, correspondientes al 25% de ellos señala creer en el valor de las obras, y 15 alumnos, correspondientes al 75% de los encuestados plantea no creer en este valor asignado a los clásicos.



Finalmente, a la pregunta *¿te entretiene y motiva leer?*, los alumnos contestan de manera positiva en un 35%; no le motiva hacerlo, en un 25%; mientras que a un 40% sólo le motiva y entretiene en ocasiones. Sin embargo, con el fin de conocer sus emociones en torno a la experiencia de lectura, se presentó la pregunta: *¿Cómo te sientes cuando lees?* Las respuestas más reiteradas fueron:

- ***A veces me aburro y me da sueño***
- ***Me siento cansado y me da sueño rápidamente.***
- ***Me siento motivada, interesada.***
- ***Me relajo bastante***

- **Me siento bien, porque imagino que estoy dentro de la historia**
- **Bien, porque me creo el personaje principal.**



Para terminar la encuesta y con el objetivo de recopilar una visión integradora de su pensamiento en torno a la experiencia literaria de las obras canónicas, se presentó la interrogante: **¿Cómo crees que los jóvenes de hoy conciben la lectura de obras clásicas?** Las respuestas más reiteradas, fueron las que siguen:

- **Fomes, porque no nos entretienen.**
- **Son lecturas de otros tiempos y eso ya no nos interesa.**
- **Solo a veces, interesantes.**
- **Valiosas, en algunos casos.**

5.5.1 NOMBRE Y DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

“Mi Lazarillo de Tormes, un pícaro en todo el mundo”

La propuesta didáctica aplicada al curso 8° básico B, contempla un total de 16 horas pedagógicas, estructuradas en una secuencia didáctica específica que organiza y distribuye las estrategias de aprendizaje de la comprensión lectora en tres instancias claves: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura. Además de esto, es importante señalar que en cada una de las sesiones de la propuesta se considera la presentación de una secuencia global estructurada en un inicio, un desarrollo y un cierre.

5.5.2 INSTANCIAS DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

Las instancias o momentos claves de la propuesta didáctica y que se han originado a partir del Modelo interactivo de Solé (2006), conforman las estrategias que contribuyen a lograr la comprensión del texto narrativo literario propuesto. Las instancias son las que se describen a continuación:

1. Antes de la lectura

En este proceso, se armonizan factores como la motivación, los objetivos de lectura, la activación de conocimientos previos y las predicciones respecto del texto. Con este fin, se trabajó con dos recursos audiovisuales encargados de generar la activación y que corresponden contextualmente a la experiencia de los jóvenes lectores.

(Video de un capítulo de *El Chavo del ocho* y un cuento dramatizado de Pedro Urdemales, *La huasquita de virtud*)

2. Durante la lectura del Lazarillo de Tormes

Los alumnos crearán una instancia de diálogo e interacción en torno a la experiencia literaria, usando para esto la herramienta comunicativa de Facebook. De este modo, el espacio definido para la participación se transformará en soporte de sus comentarios, conversaciones y dudas referidas siempre a la lectura de la obra clásica española. Entre las estrategias específicas se destacan:

- Motivación a la lectura
- Formulación de los propios objetivos de lectura, por parte del lector.
- Relación del conocimiento previo con el nuevo conocimiento.
- Elaboración de interrogantes personales y constantes por parte del lector, durante el proceso de lectura.
- 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 relacionadas a la lectura.
- Evaluación del proceso general de lectura.

3. Después de la lectura del Lazarillo de Tormes

Desarrollarán una webquest, en la que podrán interactuar con el texto a través de las distintas actividades sugeridas. Cada una de ellas, busca desarrollar en los estudiantes lectores distintas habilidades que facilitarán su proceso lector.

Es fundamental incluir en la WQ. un conjunto de materiales que no solo orientarán la investigación y el desarrollo de las estrategias, sino que además lo contextualizarán social, cultural y políticamente en la lectura.

Entre los contenidos conceptuales que se abordarán están:

- a) Aspectos clave del Renacimiento
- b) Contextos político, social y cultural del Renacimiento
- c) La novela picaresca: “El lazarrillo de Tormes” (Idea principal, interpretación, inferencias, análisis)

5.5.3 SECUENCIA DIDÁCTICA ESPECÍFICA

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.
- Apropiación del concepto “pícaro” como tipo literario del Renacimiento.
- Explicitación de estrategias para caracterizar, relacionar e identificar el tipo literario “pícaro” en diversos textos.

- Socialización de las actividades realizadas.

2. Comprensión de la novela picaresca (6 horas)

- Desarrollo de estrategias de comprensión para el desprendimiento de la idea principal y las ideas secundarias del texto.
- Lectura y seguimiento de la lectura de capítulos específicos de la novela picaresca *El Lazarillo de Tormes*. Como por ejemplo:

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,

- Explicitación de estrategias de interpretación e inferencia textual.
- Lectura y análisis de capítulos específicos de la novela picaresca *El Lazarillo de Tormes*.
- Socialización de los resultados luego de la aplicación de las técnicas.

3. Contexto de la novela picaresca (6 horas)

- Contextualización de datos: época, situaciones, lugares, presentes en la novela picaresca.
- Construcción contextualizada de textos con intención literaria, utilizando el mismo tipo literario.
- Exposición de los textos creados.
- Teorización referida al contexto histórico que enmarca la creación literaria picaresca.

5.5.4 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 niños y niñas de Octavo Año Básico.

Tiempo: 16 Horas de clase

Curso: Octavo Año Básico B

SECUENCIA DIDÁCTICA GLOBAL	SECUENCIA DIDÁCTICA ESPECÍFICA	SESIONES Y TIEMPO	ESTRATEGIAS
<p>Activación de conocimientos previos, que permitirá a los niños y niñas establecer relaciones entre lo que saben y lo que van a aprender.</p> <p>Apropiación del concepto “pícaro” como tipo</p>	<p>Conceptualización de la novela picaresca. (4 horas)</p>	<p>PRIMERA SESIÓN</p> <p>90 minutos</p>	<p>Inicio (20 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presentación de un capítulo de <i>El Chavo del ocho</i>
			<p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Formulación de preguntas en torno a las características del personaje <i>El Chavo del ocho</i>.

<p>literario del Renacimiento.</p> <p>Explicitación de estrategias para caracterizar, relacionar e identificar el tipo literario “pícaro” en diversos textos.</p> <p>Socialización de las actividades realizadas.</p>			<p>b. Presentación del conflicto cognitivo.</p> <p>¿Qué hace que este personaje sea tan particular?</p> <p>¿En qué aspectos se parece a Lázaro?</p> <p>¿Cómo definirías a un pícaro?</p> <p>¿Por qué razón el Chavo podría ser también un pícaro?</p> <p>¿Qué características comparten ambos y cuáles no?</p> <p>c. Organizados en parejas, los estudiantes resuelven el conflicto presentado.</p> <p>d. Uno de los estudiantes</p>
---	--	--	--

			<p>expone las conclusiones sacadas al respecto.</p> <p>(50 minutos)</p>
			<p>Cierre (20 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Metacognición: ¿Qué se yo del pícaro? - Verbalización de los aprendizajes logrados: concepto de pícaro como tipo literario.
		<p>SEGUNDA SESIÓN 90 minutos</p>	<p>Inicio (15 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formulación de preguntas relacionadas con la presentación de un

			<p>escrito autobiográfico.</p> <hr/> <p>Desarrollo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lectura del prólogo del texto <i>El Lazarillo de Tormes</i>. - Inician automonitoreo de la lectura - Se reúnen en parejas e intentan distinguir los rasgos textuales que lo catalogan como autobiográfico. <p>Manifiestan sus argumentos e ideas de forma oral ante el curso.</p> <p>(50 minutos)</p> <hr/> <p>Cierre (20 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conceptualización de la novela picaresca y sus rasgos característicos.

<ul style="list-style-type: none"> - Lectura y monitoreo del proceso lector. - Desarrollo de estrategias de comprensión lectora - Explicitación de estrategias de inferencia textual - Explicitación de estrategias de contextualización de la lectura. - Socialización de las estrategias. 	<p>Comprensión de la novela picaresca <i>El lazarillo de Tormes</i>. (6 horas)</p>	<p>TERCERA SESIÓN 90 minutos</p>	<p>Inicio (10 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formulación de los propios objetivos de lectura: ¿Para qué voy a leer? ¿Cuáles son mis expectativas con esta lectura? <hr/> <p>Desarrollo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lectura del tratado n°1 de la novela “<i>Cuenta Lázaro su vida y cuyo hijo fue</i>”. - Monitoreo de la lectura: ¿Voy entendiendo lo que leo? - Elaboración de interrogantes personales en torno a la lectura - Resolución de guía n°1 de comprensión lectora,
--	---	--------------------------------------	--

			<p>organizados en parejas de estudiantes.</p> <p>- Monitoreo permanente de la actividad realizada durante la clase.</p>
			<p>Cierre (20 minutos)</p> <p>- Revisión y reflexión en torno a las respuestas dadas.</p> <p>- Conceptualización del proceso de comprensión personal de lectura.</p> <p>-Énfasis conceptual en los aspectos:</p> <p>a) objetivos y expectativas de mi lectura.</p> <p>b) monitoreo permanente (conciencia de lo que voy leyendo)</p>

			<p>c) formulación de preguntas durante la lectura.</p>
		<p>CUARTA SESIÓN 90 minutos</p>	<p>Inicio: (15 minutos) - En parejas de trabajo se organizan para trabajar en el laboratorio de computación. Se presenta el objetivo de la clase y el recurso que se utilizará. En este caso la webquest creada para fomentar el desarrollo de la comprensión lectora de la novela. http://zunal.com/introduccion.php?w=139062</p>
			<p>Desarrollo En parejas, los estudiantes desarrollan la primera</p>

			<p>parte de la webquest que implica las siguientes estrategias:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lectura de <i>El cura coñete</i>, cuyo protagonista es Pedro Urdemales. 2. Establecimiento de rasgos de similitud y diferencias entre Urdemales y Lázaro. 3. 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
--	--	--	--

			<p>decide contar su vida?</p> <p>4. Elaboración de los retratos físicos y psicológicos de los amos de Lázaro.</p> <p>5. Monitoreo y apoyo permanente para cada pareja de estudiantes, mientras desarrollan las actividades. (60 minutos)</p> <hr/> <p>Cierre (15 minutos)</p> <p>- Monitoreo del aprendizaje a través de una evaluación formativa del trabajo realizado en la webquest.</p>
--	--	--	---

<p>Contextualización de datos: época, situaciones, lugares, presentes en la novela picaresca <i>El lazarillo de Tormes</i>.</p>		<p>QUINTA SESIÓN 90 minutos</p>	<p>INICIO (15 minutos)</p> <p>En parejas de trabajo se organizan para continuar el trabajo de la webquest en el laboratorio de computación.</p> <p>Se presenta el objetivo de la clase y el recurso que se utilizará. Al igual que la sesión anterior, la webquest creada para fomentar el desarrollo de la comprensión lectora de la novela.</p> <p>http://zunal.com/introduccion.php?w=139062</p>
			<p>Desarrollo</p> <p>En parejas, retoman con el</p>

			<p>trabajo de la webquest en laboratorio.</p> <p>- Realizan las siguientes actividades:</p> <p>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 años y con los aprendizajes más importantes de Lázaro en la historia.</i></p> <p>2. <i>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>
			<p>Cierre (20 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Autoevaluación formativa de la participación y aprendizajes en las actividades realizadas. - Revisión y reflexión en torno a las respuestas dadas.
	<p>Comprensión y contexto de la novela <i>El lazarillo de Tormes.</i> (6 horas)</p>	<p>SEXTA SESIÓN 90 minutos</p>	<p>Inicio (15 minutos)</p> <p>En parejas de trabajo se organizan para continuar el trabajo de la webquest en el laboratorio de computación.</p>

		<p>Se presenta el objetivo de la clase y el recurso que se utilizará. Al igual que la sesión anterior, la webquest creada para fomentar el desarrollo de la comprensión lectora de la novela.</p> <p>http://zunal.com/introduccion.php?w=139062</p> <p>Desarrollo</p> <p>En parejas, retoman con el trabajo de la webquest en laboratorio.</p> <p>- Realizan las siguientes actividades:</p> <p><i>1. Construye el mapa de España y sitúa en éste las ciudades en las que Lázaro vivió con sus amos.</i></p>
--	--	--

			<p><i>Señala, con colores y adecuada iconografía, “la ruta de Lázaro de Tormes”.</i></p> <p><i>2. ¿Qué estipula en su contenido "La Declaración de los derechos de los Niños en Chile" y que vulnera la condición de vida de nuestro protagonista? Lea y concluya cuáles son esos aspectos. Argumenta.</i></p> <p>- Monitoreo permanente de las actividades realizadas por cada pareja de estudiantes.</p> <hr/> <p>Cierre (20 minutos)</p> <p>- Autoevaluación</p>
--	--	--	--

			<p>formativa de la participación y aprendizajes en las actividades realizadas.</p> <p>- Revisión y reflexión en torno a las respuestas dadas.</p>
<p>Construcción contextualizada de textos con intención literaria, utilizando el tipo literario pícaro.</p> <p>Exposición de los textos creados.</p>		<p>SÉPTIMA SESIÓN</p> <p>90 minutos</p>	<p>Inicio (15 minutos)</p> <p>- En parejas de trabajo se organizan para continuar el trabajo de la webquest en el laboratorio de computación.</p> <p>Se presenta el objetivo de la clase y el recurso que se utilizará. Al igual que la sesión anterior, la webquest creada para fomentar el desarrollo de la comprensión lectora de la novela.</p> <p>http://zunal.com/introductio</p>

		<p>n.php?w=139062</p>
		<p>Desarrollo</p> <p>En parejas, retoman con el trabajo de la webquest en laboratorio.</p> <p>- Realizan las siguientes actividades:</p> <p><i>1. Si Lázaro hubiese vivido en Chile, ¿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><i>2. A partir de la pregunta anterior, crea un nuevo episodio o tratado con uno de esos nuevos amos,</i></p>

		<p><i>pero contextualizado en nuestro país y en esta época.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Monitoreo permanente de las actividades realizadas por cada pareja durante la clase, en las actividades de la webquest. - Socialización con el curso de la creación literaria de los alumnos. <p>Cierre (20 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aplicación de evaluación formativa para monitorear los aprendizajes logrados por niños y niñas. -Revisión y reflexión en torno a las respuestas
--	--	---

			<p>dadas.</p> <p>-Corrección de sus respuestas.</p>
		<p>OCTAVA SESIÓN</p> <p>90 minutos</p>	<p>Inicio (15 minutos)</p> <p>En plenario:</p> <p>-Formulación de preguntas relacionadas con la forma en que han logrado comprender la obra literaria.</p> <p>-Exposición al grupo curso, de las conclusiones.</p>
			<p>Desarrollo</p> <p>En parejas de trabajo:</p> <p>- Presentación y exposición oral al curso, de las actividades llevadas a cabo a través de la webquest.</p> <p>La presentación debe</p>

			<p>hacerse en formato power point por los integrantes del equipo de trabajo</p>
			<p>Cierre (20 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aplicación de evaluación formativa. Revisión y corrección. -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.

Las etapas de trabajo que están presentes en la WQ y los objetivos de cada una, se detallan a continuación:

a) Introducción a la WQ. : Explicitación de los objetivos y el contexto de la WQ.



Imagen 1: Introducción a la webquest.

b) La tarea: Indica lo que se debe hacer y los contenidos o productos que se deben crear



Imagen 2: Sección tarea de la webquest.

Las estrategias sugeridas y que se pueden hallar en la sección tarea de la WQ, son las siguientes:

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 *El Lazarillo de Tormes*? Señala cuáles.
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.
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”**
4. 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?
5. 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.

6. 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.
7. Si Lázaro hubiese vivido en Chile, ¿qué amos pudo haber conseguido? ¿cómo pudo ser esa vivencia con cada uno? Describe. Y ¿qué engaños pudo haber cometido con ellos?
8. 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.
9. ¿Por qué razón crees tú que Lázaro nomina a sus amos por sus oficios y no precisamente por sus nombres reales? Argumenta.
10. ¿Cuál, según el texto, es el motivo de escritura que tiene Lázaro? ¿Por qué razón decide contar su vida? Explique.
11. ¿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.

d) El Proceso: Propone la organización y planificación de la tarea o trabajo.

Se indican, además, los recursos y documentos de consulta en línea.

The screenshot shows a web browser window with the URL `zunal.com/process.php?w=139062`. The page is titled "Process" and features a navigation menu on the left. The "Process" menu item is highlighted in red. The main content area includes a cartoon illustration of a girl reading a book titled "10 años con Mafalda". Below the illustration is an "Update Image" button. The text on the page is in Spanish and provides instructions for a group activity.

Navigation Menu:

- Welcome
- Introduction
- Task
- Process**
- Evaluation
- Conclusion
- Teacher Page

Additional Menu:

- About Author(s)
- Evaluate WebQuest
- Reviews
- Statistics
- Export WebQuest
- Share This WebQuest

Add To Your WebQuest:

- New Page
- Table/Rubric
- Quiz
- FAQs
- Photo Gallery

Main Content:

Process



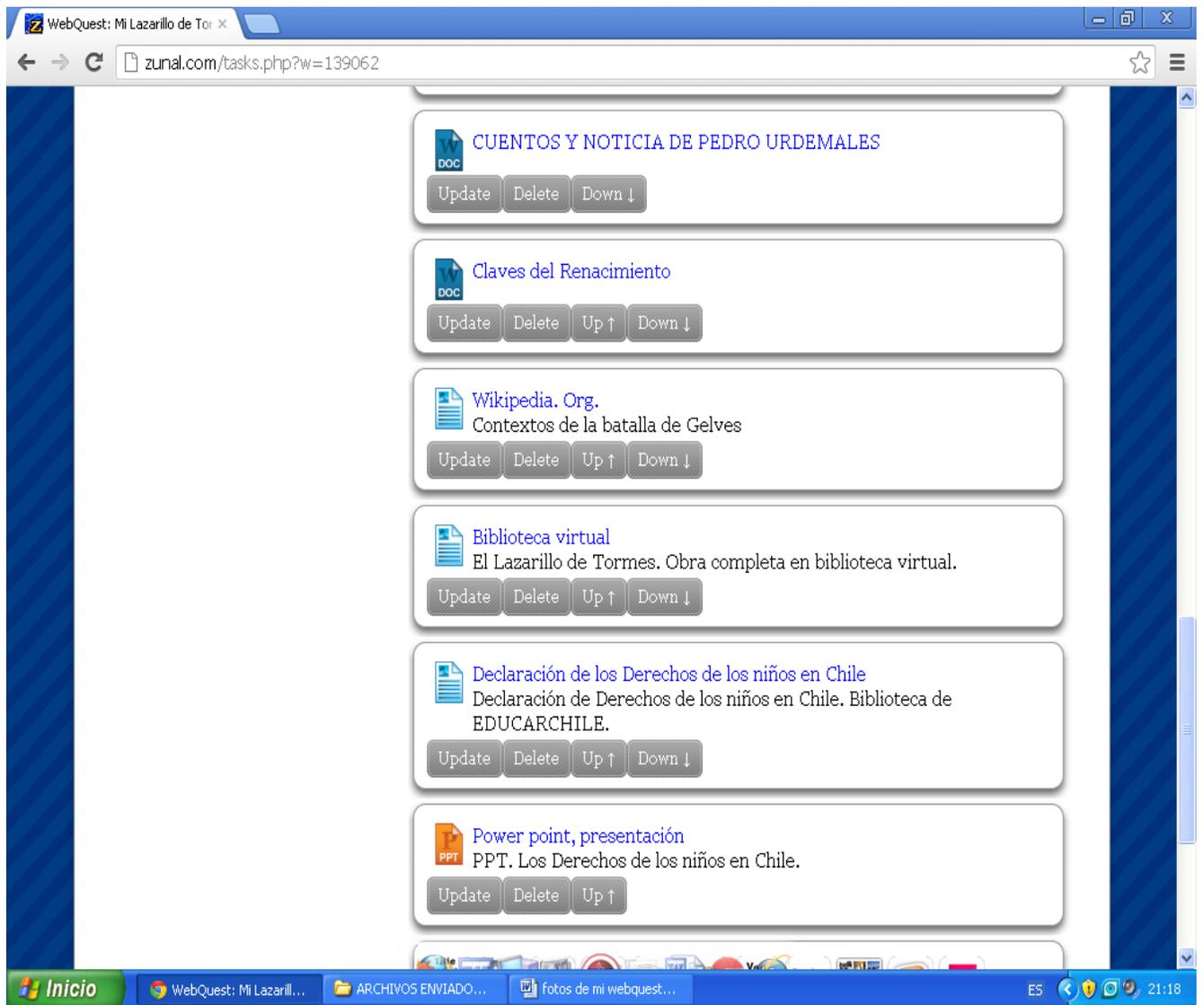
Update Image

Para realizar el trabajo que te proponemos, deberás conformar un dúo con un compañero o compañera. Recuerda que el trabajo de ambos, implica un complemento en todo sentido.

Juntos, deberán desarrollar cada una de las actividades en su cuaderno y, luego, darles el formato adecuado con la utilización del PC para exponerlas a su curso en una presentación de power point.

La investigación y el desarrollo de las actividades propuestas, debes realizarlas a partir de los recursos que hemos puesto a tu disposición y que aparecen en la parte inferior de "la tarea".

The browser's taskbar at the bottom shows the Windows Start button, several open applications, and the system clock displaying 21:20.



Imágenes 3 y 4: Sección proceso de la webquest. Incluye los materiales y enlaces del trabajo

e) La Evaluación: se incluyen tablas de cotejo o pautas de evaluación



Imagen 5: Sección evaluación de la webquest.

- f) **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.

5.5.5 Conclusiones de la Propuesta de intervención

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, dejando 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.

Zayas (2011), enfatiza el abandono de la tradicional enseñanza de la literatura y promueve una educación literaria basada en el descubrimiento de la lectura como experiencia de satisfacción vinculada directamente al plano emotivo y a la experiencia previa de quien lee.

Cada uno de los momentos claves de esta propuesta, originados a partir del Modelo Interactivo de lectura (Solé, 2006) y de la Teoría de la Recepción (Mayoral, 1987), 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; que está vinculada a múltiples objetivos propuestos por el lector; que es un acto consciente e interactivo; que es capaz de emocionar y capturar al lector; 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 que con ella se puede innovar y trascender.

CAPÍTULO VI

PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Esta investigación contempló un estudio de tipo cuantitativo de corte positivista y diseño cuasi experimental. El trabajo se focalizó en dos cursos de Octavo Año de Enseñanza Básica del Colegio Hispano Chileno “El Pilar” de la ciudad de Curicó. Cada uno de los cursos correspondió a un grupo control y a un grupo experimental. Este último fue intervenido con una propuesta didáctica denominada *Mi lazarillo de Tormes, un pícaro en todo el mundo*, cuyo objetivo esencial fue mejorar los niveles de comprensión lectora de los estudiantes en la lectura de la novela *El lazarillo de Tormes*, a través de la formulación de estrategias innovadoras.

Es oportuno señalar que mientras se desarrolló esta investigación el grupo control no recibió recomendación ni tratamiento metodológico alguno frente al trabajo de lectura de la novela española. La obra literaria fue tratada de manera historicista y tradicional; el proceso lector estuvo centrado en la actividad de la descodificación y en la finalidad de determinar la comprensión objetiva de los contenidos del texto.

Con el fin de aportar en este estudio con datos concretos y tangibles, que permitieran un correcto análisis, fueron tomados un pretest y un postest en ambos grupos. Por esta razón, se dispone de los antecedentes cuantitativos necesarios para analizar los datos recogidos.

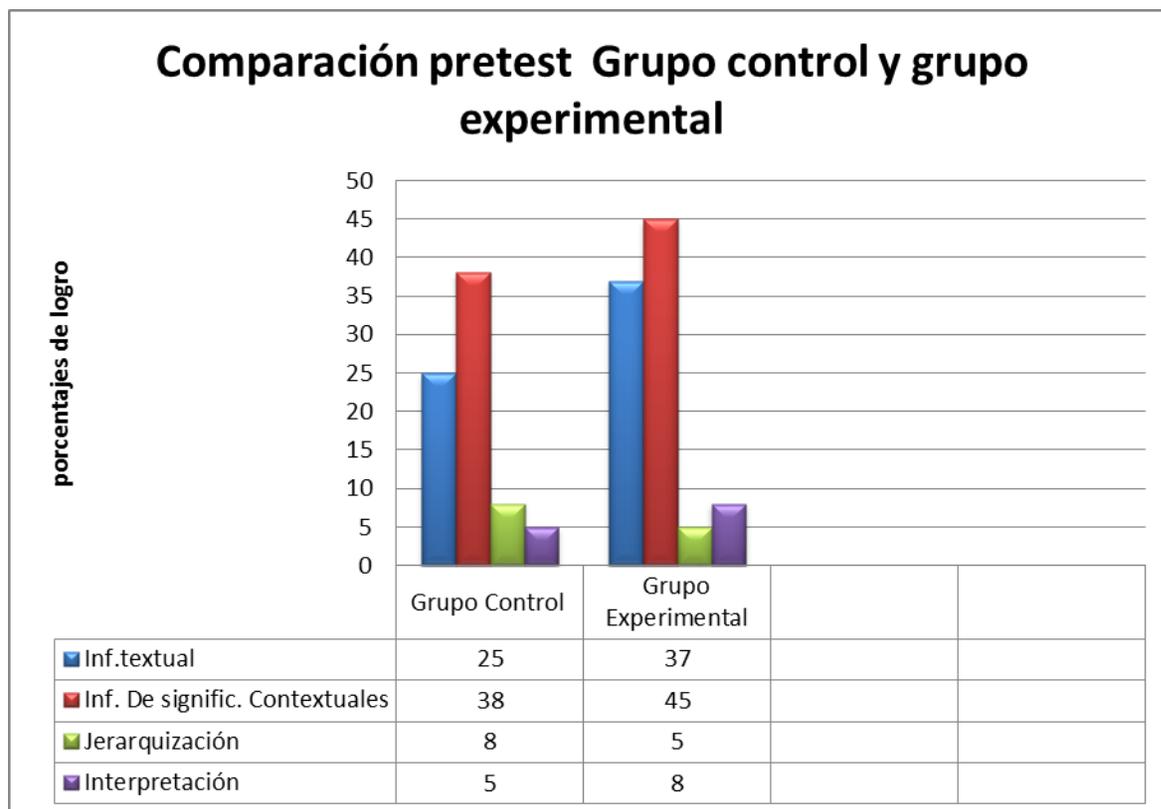
6.1 Resultados de la propuesta

La prueba de comprensión lectora aplicada al grupo de estudiantes, comprendió preguntas de selección múltiple y de desarrollo de ideas. Las habilidades requeridas en este cuestionario fueron constituidas con preguntas de inferencia textual, inferencia de significados contextuales, preguntas de jerarquización y clasificación y, finalmente, preguntas de interpretación.

Los gráficos que se presentan a continuación muestran los resultados expuestos a partir de la comparación entre las medias obtenidas por los grupos en el pretest y en el postest, clasificadas por tipo de pregunta y habilidad comprensiva.

Para llevar a efecto la representación 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.

Gráfico N°1: Comparativo grupo control y grupo experimental en el Pretest.

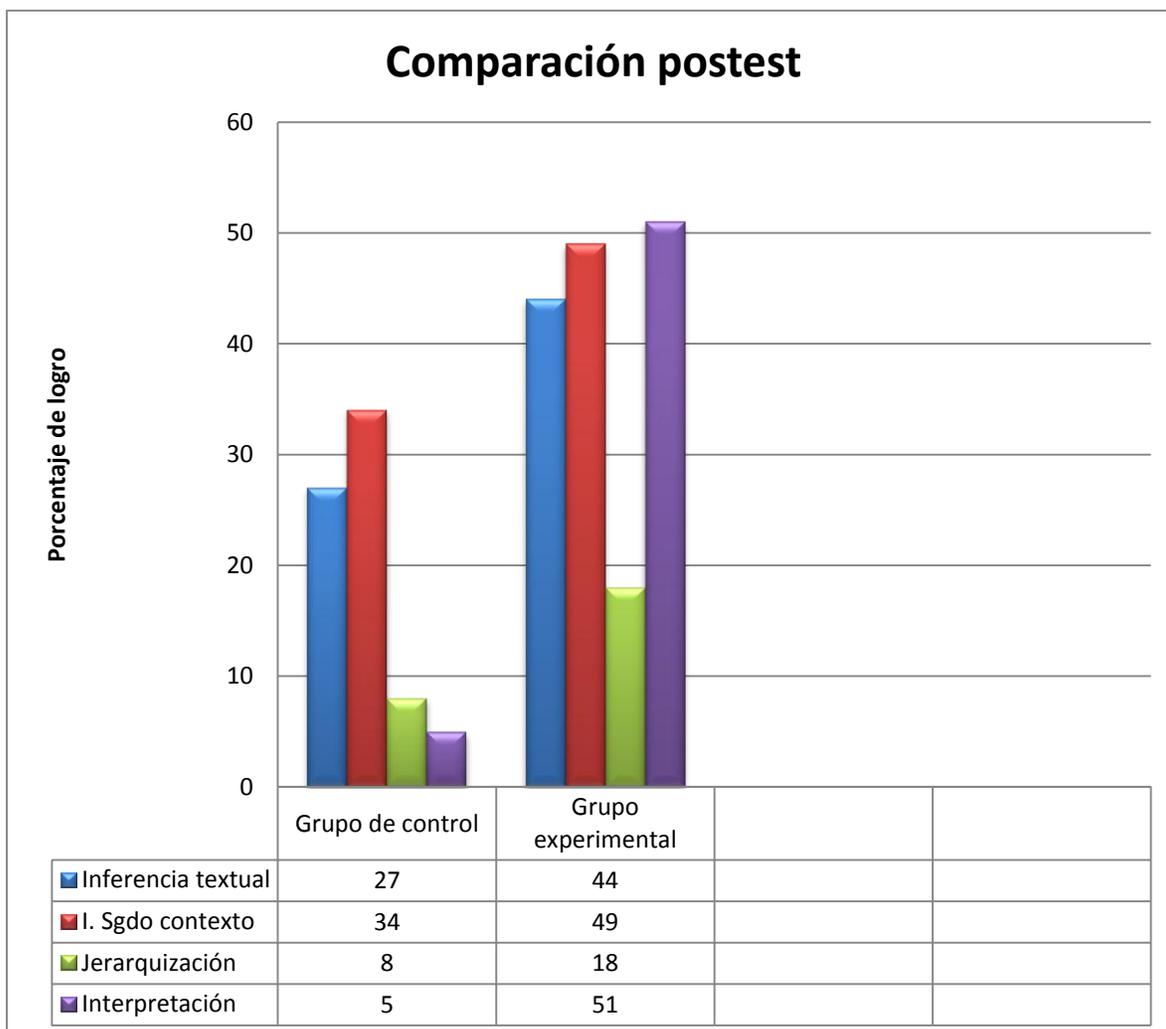


En este gráfico se muestra la comparación establecida entre los grupos control y experimental al ser sometidos a la primera prueba de comprensión lectora del Lazarillo de Tormes (pretest).

La habilidad lectora mejor desarrollada por el grupo control corresponde a la inferencia de significados contextuales (38%) y la de menor desarrollo, es la interpretación en la lectura (5%). Mientras que la habilidad de mayor desarrollo en el grupo experimental, corresponde a la inferencia de significados contextuales (45%), la de menor logro, corresponde a la jerarquización o clasificación de la información leída (5%).

La tabla adjunta evidencia los porcentajes de logro de los grupos control y experimental en cada habilidad cognitiva solicitada.

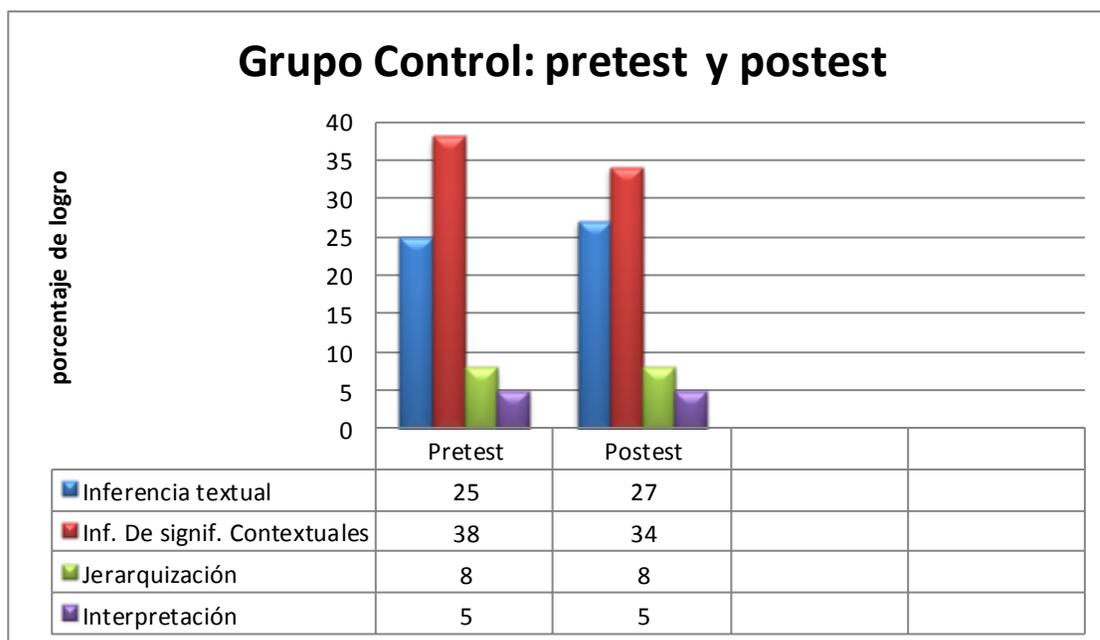
Gráfico N° 2: Comparación entre el grupo control y el grupo experimental en el Postest



El gráfico establece la comparación entre los grupos control y experimental al ser sometidos a la segunda prueba de comprensión lectora del Lazarillo de Tormes (postest), luego de la intervención didáctica realizada al grupo experimental.

La tabla adjunta revela las diferencias porcentuales de logro en cada uno de los grupos, después de haberse realizado el experimento. Entre los datos relevantes, se destaca el incremento significativo del nivel de logro de los estudiantes del grupo experimental en todas las habilidades cognitivas. De ellas, la que obtiene mayor incremento en relación a los grupos, corresponde a la interpretación.

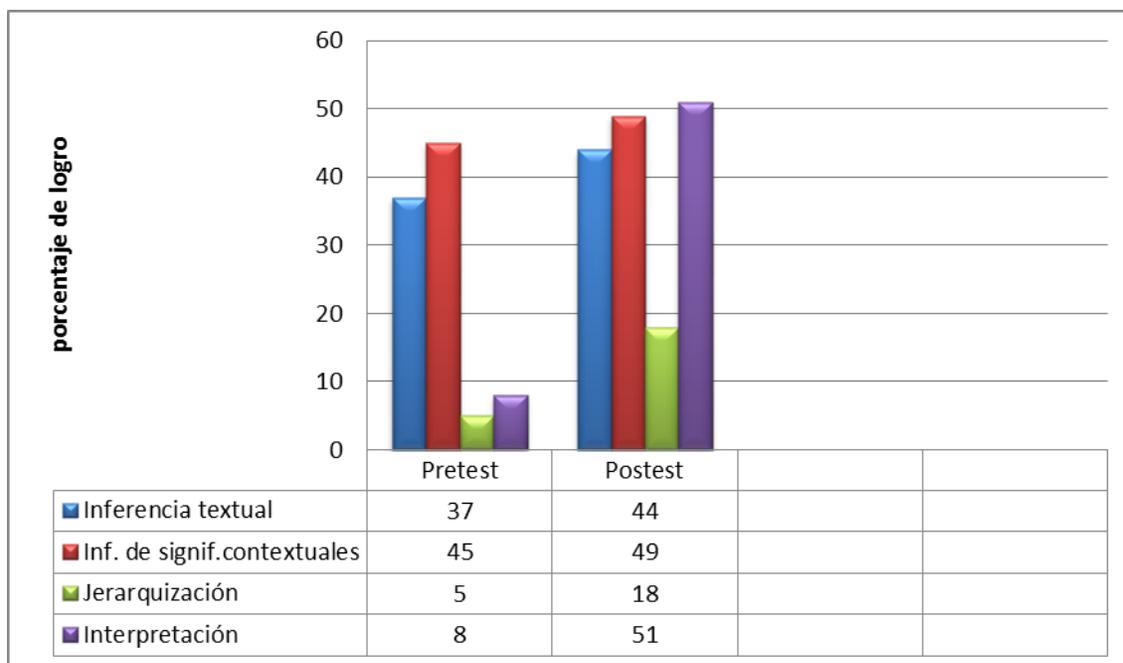
Gráfico N° 3: Comparativo de cada grupo por habilidad solicitada



El gráfico establece la comparación entre el pretest y el postest aplicado al grupo control. En este se aprecia una leve variación entre la primera prueba y la segunda solo en dos habilidades. Mientras en el pretest, el grupo control alcanzó un 25 % de logro, en el postest, llega a un 27%. En el mismo grupo, la habilidad de inferencia de significados contextuales presenta una ligera disminución; de un 38% logrado, baja

a un 34%. No se produce variación alguna en la habilidad de jerarquización ni en la interpretación, que muestran un 8% y 5% respectivamente.

Gráfico N° 4: Grupo experimental: pretest y postest



El gráfico establece la comparación entre el pre y el postest aplicado al grupo experimental, esto es antes y después de aplicar la propuesta de intervención didáctica. En este grupo se aprecia una significativa variación entre la primera y la segunda prueba de comprensión de la novela española, en todas las habilidades solicitadas.

El incremento menor del grupo se produce en la inferencia de significados contextuales, pues, en el pretest obtiene un 45% de logro, mientras que en el postest alcanza el 49%. Cabe señalar que durante la propuesta de intervención esta habilidad no fue considerada, de manera que pudiera convertirse en un referente.

Se destaca la habilidad de interpretación, pues es la que alcanza el mayor porcentaje de logro; en el pretest el grupo obtiene un 5%, en tanto que en el postest y luego de la intervención didáctica focalizada en el aprendizaje de estrategias cognitivas y metacognitivas que potenciaran sus niveles de comprensión lectora de la novela, ellos alcanzan un 51% de logro.

Al observar los gráficos y las tablas síntesis que se adjuntan se constata, que si bien el grupo control logra incrementar levemente una de sus habilidades sin haberse propuesto intervención alguna, el grupo experimental logra acrecentar significativamente los índices iniciales de la mayoría de las habilidades requeridas en las pruebas de comprensión lectora. Esto se representa, al aplicar distintas pruebas para las muestras obtenidas en los grupos de estudio, utilizando el programa estadístico SPSS.

Entre las conclusiones que se extrapolan con el análisis están:

1. En la comparación de pretest y postest del grupo experimental:

- a) Al establecer la comparación en la habilidad de inferencia textual en el pre y postest del grupo experimental, se aprecia una diferencia significativa de medias al 0,05 a favor del postest. El resultado se ha obtenido a partir de la prueba t student.

Prueba de muestras relacionadas

	Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
				Superior	Inferior			
Par 1 infere_text_pret - infere_text_post	-,11281	,22886	,04768	-,21149	-,01373	-2,362	22	,027

Se aprecia una diferencia significativa de medias al 0,05 a favor del postest

b) En el ítem inferencia de significados contextuales, se establece la comparación usando la prueba Wilcoxon, evidenciando que la diferencia entre el pretest y el postest no es significativa, lo que es razonable debido a que esta habilidad no fue tratada durante el desarrollo de la intervención didáctica. Lo mismo ocurre con el ítem de jerarquización, que no manifiesta significancia entre pretest y postest con la aplicación de la misma prueba. En este caso, es válido señalar que los resultados obtenidos pueden corroborar la no implicancia de factores que pudiesen haber alterado los resultados del postest, como la maduración de los estudiantes o el factor histórico (tiempo transcurrido desde la toma de la primera prueba).

Estadísticos de contraste(b)

	sig contex pos t - sig contex pre t
Z	-,905(a)
Sig. asintót. (bilateral)	,366

a Basado en los rangos negativos.

b Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

La diferencia entre pre y post no es significativa

- c) La comparación de pretest y postest en el ítem de interpretación que muestra la prueba estadística Wilcoxon, establece una diferencia significativa a nivel 0,02 a favor del postest.

Estadísticos de contraste(b)

	interpreta_p ost - interpreta_pr et
Z	-4,271(a)
Sig. asintót. (bilateral)	,000

a Basado en los rangos negativos.

b Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

La diferencia es significativa a nivel 0,02 a favor del postest

2. Comparación del grupo experimental y grupo control en el postest:

- a) Al comparar el ítem inferencia textual entre el grupo control y el experimental con la prueba t de student se establece la diferencia significativa al 0,02 a favor del grupo experimental en el postest.

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error tip. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Superior	Inferior
infere_text_po st	Se han asumido varianzas iguales No se han asumido varianzas iguales	,403	,529	5,410	44	,000	,29565	,05465	,18551	,40579
				5,410	43,872	,000	,29565	,05465	,18550	,40580

Existe diferencia significativa al 0,02 a favor del grupo experimental.

- b) Al aplicar la prueba estadística de Mann-Whitney para la comparación del ítem de significados contextuales entre el grupo control y el experimental en el postest, se verifica diferencia significativa al 0,02 a favor del grupo experimental.

Por el contrario, no existe diferencia significativa entre experimento y control en la comparación considerando la jerarquización en el postest.

Estadísticos de contraste(a)

	sig_context _post
U de Mann-Whitney	124,500
W de Wilcoxon	400,500
Z	-3,521
Sig. asintót. (bilateral)	,000

a Variable de agrupación: grupo

Existe diferencia significativa al 0,02 a favor del grupo experimental.

- c) Finalmente, la comparación en el ámbito de la interpretación entre el grupo experimental y el control en el postest, constata diferencia significativa al 0,02 a favor del grupo experimental, evidenciada a través de la prueba estadística Mann-Whitney.

Prueba de Mann-Whitney
Estadísticos de contraste(a)

	interpreta_p ost
U de Mann-Whitney	8,000
W de Wilcoxon	284,000
Z	-5,985
Sig. asintót. (bilateral)	,000

a Variable de agrupación: grupo

Existe diferencia significativa (0,02) a favor del grupo experimental.

Es posible determinar que la propuesta de intervención diseñada e implementada durante 16 horas, consigue mejorar los niveles de comprensión lectora de la novela española “El Lazarillo de Tormes” en los estudiantes de Octavo año Básico.

Además 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, 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, descubriendo a partir de este proceso cognitivo y metacognitivo, interpretaciones que, de manera indiscutida, hacen sentido en su experiencia lectora.

6.2 Discusión de los resultados

De acuerdo con los resultados obtenidos en esta investigación y que tienen directa relación con el Marco Referencial desarrollado, es posible afirmar que la comprensión de lectura de una novela clásica española, como *El Lazarillo de Tormes* (variable dependiente), se incrementa de manera significativa a partir de la aplicación de una propuesta didáctica en el aula. (Variable independiente). Esta propuesta que integra estrategias cognitivas y metacognitivas, basadas en el Modelo Interactivo de lectura de Solé (2006) y respaldadas por la Teoría de la Recepción (Mayoral, 1987) establece una relación de contraste frente al trabajo didáctico tradicional de la lectura de obras literarias en el contexto escolar.

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, 2006) y la Teoría de la Recepción (Mayoral, 1987),

orientan el diseño y la aplicación de la intervención didáctica en el grupo experimental. La aplicación de las estrategias resulta efectiva, pues se constata el mejoramiento 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.

La lectura, respaldada por los supuestos teóricos señalados, 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, corroborando, irrefutablemente, la hipótesis de esta investigación. Del mismo modo, las estrategias diseñadas facilitan el logro de los aprendizajes propuestos en este estudio y que establecen coherencia, además, con las líneas o directrices de este trabajo.

La novela clásica española elegida es parte del repertorio curricular de nuestros Programas de formación; es una obra perteneciente al canon escolar y literario, sin embargo, las sugerencias didácticas por parte del Ministerio y la planificación de los Programas, son menores. Se constituye, 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 de Octavo año Básico al aprendizaje y valoración de la literatura.

CAPÍTULO VII

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

El sentido de esta investigación se sustentó en determinar los niveles de comprensión lectora de los alumnos de 8° año, presentados a partir de la lectura de la novela clásica española *El Lazarillo de Tormes* y a través de una intervención didáctica que promoviera las estrategias idóneas para mejorar sus niveles de logro.

Las conclusiones que se pueden plantear luego de la intervención y de este proceso de análisis, son las siguientes:

1. Este estudio 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.
2. Respecto de la hipótesis de esta investigación, se ha constatado que la aplicación de estrategias del Modelo Interactivo de Lectura (Solé, 2006) y de la Teoría de la Recepción (Mayoral, 1987), incrementa el desempeño de la Comprensión Lectora de la novela *El Lazarillo de Tormes* en los estudiantes de 8° año Básico.
3. Se concluye, desde el punto de vista del Marco Teórico, que la lectura comprensiva es un proceso complejo en el que el texto interactúa progresivamente con el lector. Activa en el que lee, múltiples mecanismos

de percepción, interpretación, contextualización que facilitan la comprensión del texto. En ningún caso, la lectura puede confundirse con la comprensión, pues se trata de procesos distintos; mientras la lectura consiste en la decodificación de la información, la comprensión, en cambio construye y reconstruye los diversos sentidos que puede tener un texto y que están relacionados directamente con las expectativas y los aprendizajes previos de quien lee.

Los lineamientos de la Teoría estética de la recepción y las claves del Modelo interactivo de lectura, sumados a los fundamentos de la Didáctica de la lengua materna, 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 comprensiva eficaz, pero que debiera ser investigado o propuesto en una posterior investigación.

4. Respecto de la Intervención Didáctica, se ha comprobado que el tratamiento de la literatura, particularmente de las obras pertenecientes a la literatura clásica española, debiera ser menos enciclopédico y más didáctico, pues la relación de los jóvenes lectores con las obras clásicas se establece solo si se consideran sus planos intrapersonales, motivacionales y contextuales. El lector puede llegar a descubrir la lectura como una experiencia satisfactoria en la medida en que se

emocione con la intriga, se identifique con los personajes, que 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 del factor motivacional de nuestros jóvenes lectores; por el contrario, el tratamiento didáctico adecuado, aumenta significativamente los niveles de comprensión lectora alcanzados por los estudiantes.

5. Una forma efectiva de lograr que el aprendizaje también se produzca fuera de las aulas, es a través de la implementación de los recursos tecnológicos (Cassany, 2007). El actual planteamiento de la educación requiere la integración didáctica de las tecnologías de la información y la comunicación en las escuelas, pues vivimos en la sociedad del conocimiento. El potencial informativo de estos recursos debe ser aprovechado por los educadores porque promueve aprendizajes más significativos, un conocimiento más relevante, globalizado, crítico, autónomo y activo de los estudiantes.

6. Los resultados de esta investigación han develado que las estrategias didácticas diseñadas a partir del Modelo Interactivo de Solé (2006) y de la Teoría de la Recepción (Mayoral, 1987), 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 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 de Octavo año Básico. 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 desde la perspectiva emotiva.
8. Esta investigación se constituye en un primer acercamiento al análisis de los tratamientos didácticos que son aplicados en el aula, específicamente al trabajo literario de las obras clásicas. Pues ya encontrándonos con la problemática de los bajos niveles de comprensión lectora que existen entre nuestros estudiantes, se hace preciso no solo revisar los planteamientos que favorecen la mejora o el incremento de la habilidad, sino que además, dar con el verdadero sentido del aprendizaje de la literatura en nuestros jóvenes.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

Ávila, R., Rivero, M. y Domínguez, P. (2010). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza, Diputación de Zaragoza, pp. 61-74.

Biblioteca Nacional Digital de Chile. Memoria Chilena. [Revisado el 24 de noviembre de 2011 desde Internet]:

<http://www.memoriachilena.cl/temas/dest.asp?id=cuentospedrouredemales>

Bloom, H. (1995). *El canon occidental*. Barcelona. Anagrama.

Cerillo, P. (2007). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria*. Barcelona. Octaedro.

Cornejo, T. (2006). "Modelamiento metacognitivo: un aprendizaje de estrategias para la comprensión de lectura". *Horizontes Educativos*. N°7, p. 64-70.

García López, J. (1997). *Historia de la literatura española*. Barcelona. Vicens Vives.

Camps, A., Colomer, T. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid. Celeste/M.E.C.

Cassany, D. (2007). *Enseñar Lengua*. Barcelona. Grao.

Hernández Sampieri, R. (2003). *Metodología de la investigación*. México. Mc Graw.

Jauss, H. (1987). "El lector como una instancia de una nueva historia de la literatura".

En Mayoral, J. *Estética de la recepción*.(59-85) Madrid. Arco.

- Kerlinger, F. (2001). *Investigación del comportamiento*. México. Mc Graw-hill
- Laval, R. (1995). *Cuentos de Pedro Urdemales: trabajo leído en la Sociedad del Folklore Chileno*. Santiago. Cervantes.
- Leibrandt, I. (2010). *Las herramientas electrónicas en la didáctica de la literatura*. Revista Digital Universitaria. Vol. 11, n° 9.
- Linerós, R. (2005). *Didáctica de la Literatura*. En revista DDL, Barcelona
- Lomas, C., Osorio, A., Tusón, A. (1997). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona. Paidós.
- López, A. (1998) *Hacia una conformación histórica de la Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Didáctica (Lengua y literatura), N° 10, p. 215-232.
- Mayoral, J. (1987) *Estética de la recepción*. Madrid. Arco.
- Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector*. Cuenca: Ed. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mendoza, A. (1998). *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector*. Barcelona. Octaedro.
- Mendoza, A. (2000). *Literatura infantil en la escuela*. Alicante. Ed. Ramón Llorens.
- Mendoza, A (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga. Aljibe.

Mendoza, A (1998). *Conceptos clave en Didáctica de la lengua y la Literatura*. Barcelona. Horsori.

Ministerio de Educación. (2009). **Mapas de Progreso de Lectura**. [Revisado el 12 de marzo de 2011 desde Internet]:

<http://www.curriculum-mineduc.cl/docs/mapas/mapa-lenguaje-portada.pdf>

Ministerio de Educación. (2011). **SIMCE: Evaluaciones Nacionales**. [Revisado el 13 de marzo de 2011 desde Internet]:

http://www.simce.cl/index.php?id=199&no_cache=1

Ministerio de Educación. (2011). SIMCE: **Evaluaciones Internacionales**. [Revisado el 13 de marzo de 2011 desde Internet]:

http://www.simce.cl/index.php?id=108&no_cache=1

Ministerio de Educación. (2009). **Ajuste Curricular**. [Revisado el 9 de mayo de 2012 desde Internet]:

http://www.curriculum-mineduc.cl/ayuda/docs/ajuste-curricular-2/Sector_Lenguaje_y_Comunicacion.pdf

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Gobierno de España.

[Revisado el 11 de marzo de 2013 desde Internet]:

<http://www.mecd.gob.es/portada-mecd/>

Navarro, R. (2010). *El Lazarillo de Tormes. Clásicos para estudiantes*. Barcelona. Edebé.

Navarro, R. (2004). *Alfonso de Valdés, Autor del Lazarillo de Tormes*. Barcelona. Gredos.

Navarro, R. (2006). *¿Por qué adaptar los clásicos?* En TK, N°18, p. 1-10.

Parodi, G. (2003) *Relaciones entre lectura y escritura*. Valparaíso. Ed. Universitarias.

Puente, A. (2003). *Cognición y aprendizaje. Fundamentos Psicológicos* Madrid. Pirámide.

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

Red Iberoamericana de Colegios Españoles. Consejería de Educación Argentina.

(2013). [Revisado el 12 de enero de 2012 desde Internet]:

<http://www.mecd.gob.es/argentina/>

Reyzábal, M. (1994). *El aprendizaje significativo de la literatura*. Madrid. La Muralla.

Rodríguez, D. (2009). *Metodología de la investigación*. Barcelona. Eureka Media, SL.

Román, M (2010) *Seminario Internacional "Estrategias metacognitivas y técnicas de estudio como desarrollo de capacidades"*.

Serrano, J. y Martínez, J. (1997). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona.

Oikos Tau.

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

Solé, I. (1995). *El Placer de leer*. Lectura y vida N°3, p.2-8.

Solé, I. (1993) *Lectura y estrategias de aprendizaje*. Cuadernos de Pedagogía 216, p. 25-27.

Tejero, E. (1992). *Conceptos Claves de la didáctica de la lengua y la literatura*.

Barcelona. Grao.

Trigueros, A (1998). *El desarrollo del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura: consideraciones sobre su consolidación*. Didáctica N°10, p. 161-178.

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

Octaedro.

ANEXOS

Anexo N°1

NIVELES DE LECTURA DE LOS ESTUDIANTES SEGÚN MAPAS DE PROGRESO DEL APRENDIZAJE

NIVEL 7

Lee comprensivamente variados tipos de texto de carácter analítico y reflexivo. Interpreta y reinterpreta, a partir de énfasis y matices, sentidos globales del texto o de partes significativas del mismo, que expresan ambigüedades, contradicciones o posturas poco claras. Evalúa la calidad del texto y la pertinencia de su estructura textual, estilo y coherencia interna.

NIVEL 6

Lee comprensivamente variados tipos de texto que le permiten construir diferentes visiones de mundo. Interpreta y reinterpreta sentidos globales del texto a partir de inferencias complejas e información del contexto sociocultural de su producción. Identifica recursos expresivos que potencian el sentido general de la obra. Evalúa la validez de los argumentos o planteamientos presentes en los textos

NIVEL 5

Lee comprensivamente textos con estructuras variadas, integrando variados elementos complejos, que abordan temas de diversos ámbitos. Interpreta el sentido global del texto según las posibles perspectivas. Evalúa lo leído, comparándolo con su postura o la de otros, frente al tema.

NIVEL 4

Lee comprensivamente textos con estructuras variadas, con diferentes elementos complejos, que abordan temas de diversos ámbitos. Extrae información explícita de elementos complementarios que precisan o amplían la información central. Interpreta sentidos de detalles y de partes del texto y los relaciona con su sentido global. Opina

sobre lo leído, comparando el contexto sociocultural presentado en el texto con el propio o con la actualidad.

NIVEL 3

Lee comprensivamente textos de estructuras variadas, con algunos elementos complejos, que abordan temas de diversos ámbitos. Extrae información explícita relevante distinguiéndola de la accesorio. Infiere relaciones de causa, efecto y secuencia, integrando detalles relevantes del texto. Comprende el sentido global del texto, integrando la información extraída. Opina sobre variados aspectos del texto, apoyándose en información explícita e implícita, e integrando sus conocimientos específicos sobre el tema.

NIVEL 2

Lee comprensivamente textos de estructura simple que abordan contenidos reales o imaginarios, algunos de los cuales pueden ser poco familiares. Extrae información explícita, distinguiéndola de otras próximas y semejantes. Infiere relaciones de causa, efecto y secuencia referidas a información central del texto. Comprende el sentido global del texto integrando información explícita e implícita. Opina sobre contenidos de lo leído, apoyándose en la información extraída.

NIVEL 1

Lee comprensivamente textos breves y simples, que abordan contenidos reales o imaginarios que le son familiares. Extrae información explícita evidente. Realiza inferencias claramente sugeridas por el texto. Comprende el sentido global a partir de información destacada en el texto. Da sus opiniones sobre lo leído, apoyándose en información explícita y en inferencias realizadas.

<http://www.mineduc.cl/biblio/documento/200706211618270.Lenguaje.pdf>

ANEXO N° 2

INTRODUCCIÓN AL PRETEST DE COMPRENSIÓN LECTORA

El documento que presento constituye parte de una serie de instrumentos de evaluación creados con el fin de medir el nivel de comprensión lectora que poseen los estudiantes de NB6 de un colegio particular subvencionado de la ciudad de Curicó, al leer un texto clásico español como “El lazarillo de Tormes”.

La investigación que se llevará a cabo intentará dejar en evidencia el nulo tratamiento didáctico que, por años se ha manifestado en las aulas y la relación que existe entre este factor y los niveles de comprensión logrados por los estudiantes.

Por otra parte, es necesario señalar que la motivación de este trabajo está enfocada en unir las directrices de la teoría de la recepción, el modelo interactivo lector y la didáctica de la literatura con el objeto de promover las mejores estrategias de comprensión para nuestros estudiantes.

El instrumento de comprensión lectora

Las prueba de comprensión lectora que, a continuación se presenta, tiene como objetivo medir el nivel de lectura presente en los estudiantes de NB6.

La lectura escogida, corresponde a una obra literaria clásica española titulada “El Lazarillo de Tormes”. Se ha determinado utilizar la edición Edebé, publicada en el año 2010 y adaptada para estudiantes por la autora española Rosa Navarro Durán.

Será importante señalar, que para la confección y selección de las preguntas, se han considerado las tres directrices teóricas que fundamentan el proceso lector significativo de este trabajo: *la teoría de la recepción, el modelo interactivo de lectura y la didáctica de la literatura.*

Categorías consideradas para la elaboración del instrumento

1. De la teoría de la recepción: Vivencia, experiencia y percepción de la obra literaria.

- d) Cuestionamientos
- e) Interpretaciones
- f) Recreación de nuevos sentidos

2. Del modelo interactivo de lectura:

- h) Activación de conocimientos previos
- i) Contextualización
- j) Clasificación
- k) Recapitulación
- l) Jerarquización
- m) Predicción
- n) Inferencia de significados contextuales

3. De la didáctica de la literatura:

- El proceso de recepción literaria
- El carácter activo y participativo de la lectura
- El desarrollo de habilidades lectoras

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.

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 autor
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

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).

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)

CRITERIOS DE CORRECCIÓN

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

Criterios de corrección

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 a diario, 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.

PRETEST

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

ANEXO N°3

INDICADORES DE EVALUACIÓN PARA EL PRETEST¹⁰

Estimado (a) profesor (a) especialista:

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
A. ASPECTOS ESTRUCTURALES:		
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	X	

¹⁰ 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.

que constituyen las preguntas de este test no tienen errores en el uso de las mayúsculas o en la puntuación.		
5. CALIGRAFÍA: El test está nítidamente escrito y no presenta dificultades de legibilidad.	X	
INDICADORES DE EVALUACIÓN	SÍ	NO
B. ASPECTOS DEL CONTENIDO:		
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	
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	

ANEXO N° 4

INTRODUCCIÓN AL POSTEST DE COMPRENSIÓN LECTORA

El instrumento de evaluación de comprensión lectora que, a continuación se presenta, tiene como objetivo medir el nivel de lectura presente en los estudiantes de NB6, luego de la intervención didáctica referida a las estrategias de lectura en la novela “El Lazarillo de Tormes”.

Será importante señalar, que para la confección y selección de las preguntas, se han considerado, del mismo modo que para la confección del pretest, las tres directrices teóricas que fundamentan el proceso lector significativo de este trabajo: *la teoría de la recepción, el modelo interactivo de lectura y la didáctica de la literatura*.

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.

9. ¿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.

10. ¿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.

11. ¿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.

12. 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.

13. 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.

14. ¿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.

15. ¿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.

16. ¿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.

17. ¿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.

18. La característica más importante de su amo, el buldero, era: (pregunta de inferencia textual)

- a) egoísta
- b) ambicioso
- c) estafador
- d) tacaño

...“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?

CRITERIOS DE CORRECCIÓN

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

Criterios de corrección

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.

POSTEST

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

ANEXO N° 5

INDICADORES DE EVALUACIÓN PARA EL POSTEST

Estimado (a) profesor (a) especialista:¹¹

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
C. ASPECTOS ESTRUCTURALES:		
8. 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	
9. FLUIDEZ DEL ENUNCIADO: Cada pregunta de este test presenta un tema claro y bien enfocado. Se aprecia fluidez en las mismas.	X	
10. GRAMÁTICA Y ORTOGRAFÍA: Las preguntas de este test no tienen errores de gramática u ortografía que distraigan al lector.	X	
11. USO DE MAYÚSCULAS Y PUNTUACIÓN: Los enunciados que constituyen las preguntas de este test no tienen errores en	X	

¹¹ 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.

el uso de las mayúsculas o en la puntuación.		
12. CALIGRAFÍA: El test está nítidamente escrito y no presenta dificultades de legibilidad.	X	
INDICADORES DE EVALUACIÓN	SÍ	NO
D. ASPECTOS DEL CONTENIDO:		
13. 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	
14. 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	

ANEXO N° 6

Texto 1. NOTICIA: PEDRO URDEMALES, HIJO ILUSTRE DE SAN CLEMENTE.

Parece una locura o más bien otra mentira de este mítico personaje, arquetipo del huaso pícaro capaz de engañar al diablo con su labia privilegiada, sin embargo se trata de la petición real y formal realizada al Consejo Municipal por un grupo de jóvenes integrantes de un club social comunitario.

“Es un reconocimiento a una figura popular que representa la identidad de un pueblo, en este caso San Clemente, que puede ser un arriero, un huaso o un campesino que nos ayudaría como comuna a potenciar el turismo además de rescatar la historia, realzar nuestra tradiciones populares, lo que reivindica la vida comunitaria y la identidad como un bien invaluable para el desarrollo”, señala Juan Carlos Lillo, secretario de “San Clemente Social Club” entidad desde donde nació la idea.

La propuesta de este grupo de jóvenes se sustenta en una investigación seria y responsable donde la revisión de textos históricos y literarios les permitieron a ellos

encontrar los argumentos necesarios para plantear la iniciativa y es más hacerla pública. De esta forma los socios del “San Clemente Social Club” citan en la carta que hicieron llegar al Consejo Municipal diversas fuentes bibliográficas, pasando por Miguel de Cervantes, Miguel Laval y Oreste Plath. Precisamente es la tesis de este último autor la que recogieron los muchachos sanclementinos para validar su propuesta donde se señala que Pedro Urdemales nació “en una choza situada en la ribera izquierda del caudaloso Maule, hacia la cordillera la noche del 23 de junio de 1701”.

Juan Carlos Lillo plantea la hipótesis “si reconocemos un lugar de nacimiento de Pedro Urdemales en Chile, sin duda que este es nuestro San Clemente, ubicado en la ribera izquierda del caudaloso Maule, lo que coincide con los autores citados o cualquier bibliografía de folclor chileno”, asegura el secretario de la entidad comunitaria.



<http://jap007.jimdo.com/sector-de-studio/cuento>

ANEXO N° 7

TEXTO 2. CUENTO

LA HUASQUITA DE VIRTUD

Estaba Pedro Urdemales asando un buen pedazo de lomo de buey en un altito que había cerca de un camino y cuando ya estaba la carne bien asada divisó a un clérigo que venía de a caballo, paso a paso, rezando en su librito. Pedro Urdemales pensó "Voy a hacer lesa a este cura, que tiene cara de cicatero"— y bajando inmediatamente al camino, amarró la carne al tronco de un árbol, se sacó la correa con que se sujetaba los pantalones a la cintura y comenzó a azotar la carne, diciendo a cada azote: *ásate carnecita*. El cura detuvo el caballo y se puso a mirar lo que Pedro hacía; pero éste, aparentando que no lo había visto seguía cascándole a la carne y diciendo: "*Ásate, carnecita*" — hasta que la desató y se sentó a comerla.

El cura, admirado de lo que veía le dijo:

— Convídemme, amigo un pedacito.

— Con mucho gusto, señor — le contestó Pedro— y le pasó un pedazo.

La probó el cura y viendo que de verdad estaba bien asada y calentita, le preguntó:

— ¿Y cómo hace esto, mi amigo, sin tener fuego? porque el cura no veía ni rastros de leña ni de carbón por ninguna parte.

— De una manera muy fácil, señor — le respondió Pedro; — no hay más que amarrar la carne cruda a un palo o a un árbol, y pegándole con esta correíta de virtud, decirle a cada chicotazo: "*Ásate, carnecita*"; y antes de los veinte huascazos la carne queda asada.

El cura se dijo — Si le compro la huasquita a este hombre, economizaré mucha plata, porque no tendré que comprar ni carbón ni leña; Y hablando fuerte, le preguntó a Urdemales.

— ¿Por qué no me vendís la huasquita? te daré veinte pesos por ella; ¿qué te parece?

— Me parece muy mal — le contestó Pedro — porque la huasquita no la doy por menos de mil pesos.

— Hombre, está muy cara y nadie te dará tanta plata ¿querís cincuenta pesos?

— No, señor, es muy poco. — Serán cien pesos

— Que no, señor.

— Doscientos pesos, entonces.

— Contra ná ' me ofrece menos de los mil pesos, porque no se la doy.

— Vaya, pues, te daré trescientos pesos y ni un chico más.

Pedro vio que el cura no largaría ni medio cristo fuera de los trescientos pesos, así es que le dijo:

— Mire, su paternidad, por ser a usted se la daré en los trescientos pesos, pero con la condición de que todos los viernes diga una misa por el descanso de las benditas ánimas, de que soy muy devoto.

— Bueno, pues, hombre; te daré los trescientos pesos y diré todos los Viernes la misa que me pides.

El cura pasó la plata, recibió la correa, y apretó las espuelas al caballo temiendo que el vendedor se arrepintiese; pero éste, apenas vio el dinero en sus manos, apretó a correr por el bosque patitas pa ' que te quiero, y no salió de entre los árboles hasta bien entrada la noche.

En cuanto el cura llegó a su casa, quiso probar la virtud de la huasquita delante de toda su gente, a la que contó la famosa compra que había hecho. Tomó un pedazo de carne, lo ató al tronco de un árbol y comenzó a darle de huascazos con la correa de virtud, sin olvidarse de decir a cada golpees "Ásate, carnecita", — hasta que contó los veinte huascazos de ordenanza; pero lo único que consiguió fue que la carne con tanto golpe, se puso piltrafienta y no quedó buena más que para dársela a los gatos.

No son para contadas las maldiciones que el cura le echó a Pedro Urdemales, el cual, muy tranquilo, se remolió los trescientos pesos en una chingana que bahía por ahí cerca.

<http://jap007.jimdo.com/sector-de-estudio/cuentos/>

ANEXO N°8

TEXTO 3. CUENTO: EL CURA COÑETE

Entró Pedro Urdemales a servir en casa de un cura muy cicatero, que siempre comía fuera de la casa.

— La obligación es poca — le dijo el cura — tú me acompañarás a las casas a donde yo vaya a comer y mientras como, me tienes la mula, y por cada plato que coma le haces un nudo a la sogá con que la amarres, y cuando hayas hecho cinco nudos en la comida y tres en la cena, me avisas, porque yo soy muy olvidadizo y no puedo comer más de cinco platos en la comida, ni más de tres en la cena: el médico me ha ordenado que coma poco. Y a todo esto, dime ¿cómo te llamas?

— Así, señor.

— Bueno, pues, Así, tendrás tres pesos mensuales, ya que tu trabajo va a ser casi ninguno. ¿Estás conforme?

— Como no, pues, señor; no me figuré que su mercé fuera tan generoso.

Pasaron algunos días viviendo de esta manera, hasta que Pedro Urdemales, que en todo este tiempo se había estado haciendo el zorro rengo y el que comía poco, le dijo al cura:

— Mire, padre, ¿para qué se mortifica tanto, saliendo todos los días dos veces? Más es lo que gasta en mantener su mula que lo que economiza. ¡Y lo poquito que se moja cuando llueve! ¿Y cuando el sol pica? El día menos pensado le da una pulmonía o un chavalongo. Ha de saber su mercé que yo soy muy buen cocinero, y si usted me da cuatro reales diarios, yo le daré, más que comida, unos manjares que se va a chupar los dedos.

No le pareció mal si cura la propuesta y aceptó.

Pedro Urdemales tenía economizada una platita y de ella gastó el primer día, además de los cuatro reales que le dio el cura, cinco pesos, así es que pudo servirle a su patrón una buena cantidad de platos, remojados con muy buenos tragos de la mejor chicha de Quilicura.

El cura se imaginó que estaba en la gloria y no se cansaba de darle gracias a Dios por haberle proporcionado tan buen sirviente, tan económico que ni buscado con

un cabo de vela. ¡Por cuatro reales darle tan bien de comer! No encontraría en todo el mundo otro hombre como Así.

Una vez que concluyó de cenar, Pedro Urdemales dijo al cura:

— Padrecito, tengo ahí un doble de leche y un poquito de aguardiente de Aconcagua; si a su paternidad le parece, le puedo arreglar un ponchecito para que se lo tome antes de acostarse le pongo un pedacito de nuez moscada, otro de vainilla y unos clavitos de olor y queda de rechupete ¿qué le parece, patrón?

— No me tientes, así, le contestó el cura; — me has dado mucho de comer y si echo al cuerpo alguna otra cosa, reviento.

— Pero, padre — le dijo Urdemales — ¡pruebe siquiera un traguito; el aguardiente es correlativo y le va a hacer bien!

— Bueno, pues, Así; pero que sea un traguito bien corto.

Se fue Pedro para el interior y en un momento fabricó un ponche bien cabezón, pero le puso tanta azúcar, que se encontraba suavcito. ¡Bueno, en el hombre diablo! Le llevó un medio vasito al cura, que se quedó saboreándolo, y al fin dijo:

— No está malo,

Y Pedro Urdemales:

— Si su reverencia quiere, le traigo otro pochichicho, fíjese en que el aguardiente es bajamuelles.

— Tráeme otro poquitito; me ha quedado gustando; se me está haciendo agua la boca.

Trajo Pedro Urdemales un potrillo que haría como un litro, más bien más que menos, y le dijo al cura:

— Sírvase su paternidad lo que quiera, que lo que sobre me lo tomaré yo, si su mercé me da permiso.

Esto que oye el cura, agarra el potrillo con las dos manos y se toma todo el ponche de un solo trago. Al tirito se le cerraron los ojos y se quedó dormido como una piedra.

Pedro aguardó un rato, y en cuanto lo oyó roncar se fue cortito a la pieza en que el cura tenía la plata, que era mucha, y se la robó toda; pero antes de irse le pintó la cara con hollín y después se mandó a cambiar.

Al otro día despertó el cura con el sol bien alto, y principió a llamar: "Así, Así, Así; pero nadie le contestaba.

Se levantó entonces medio atontado y con el cuerpo malazo a buscar a Así, y no encontrándolo, se puso a registrar la casa. Cuando vio que su sirviente le había robado, casi se cayó muerto y salió desesperado a la calle, preguntando a todo el mundo:

— ¿Me han visto a Así?

— No, señor,— le contestaban; porque era cierto que nunca lo habían visto así, todo pintado de hollín, y creían que se había vuelto loco. Llegó a casa de unas confesadas que se asustaron todas al verlo y le dijeron:

— ¿Qué tiene, señor? trae la cara como diablo. Le pasaron un espejo, y al verse todo embadurnado, casi se murió de la rabia.

Pedro Urdemales desapareció para siempre, y el cura quedó castigado de su avaricia.

<http://jap007.jimdo.com/sector-de-estudio/cuentos/>

ANEXO N°9

DOCUMENTO DE APOYO N°1:

Contexto histórico y cultural de la novela El Lazarillo de Tormes.¹²

Sabemos que cada obra literaria ha sido creada con un objetivo por parte de su autor, pero aún es difícil llegar a comprender que todo el mundo creado, la narración configurada, ha sido ambientada o contextualizada en un momento determinado de la historia. Para entender lo que acontece, será necesario, entonces, revisar algunos aspectos clave del contexto histórico y cultural que están presentes en nuestra novela.

Veamos:

El Lazarillo de Tormes, la obra literaria.

En 1554 se imprimió en Burgos, en Alcalá de Henares y en Amberes, un libro con el título de ***Vida de Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidades***. Hay razones para pensar que debió de existir una edición anterior, quizás de 1553, pero no se ha conservado ningún ejemplar de esta edición. En 1559 fue prohibida (incluida en el *Índice*). Posteriormente, la obra, se publicó mutilada; sólo se hizo ya por completo en 1834. El libro se hizo pronto popular y se reimprimió muchas veces. Su popularidad se extendió más allá de España, y fue traducido al francés (1560), al inglés (1576), al holandés (1579), al alemán (1617) y al italiano (1622). Esta obra marcará el inicio de un nuevo género literario: la novela picaresca, de gran importancia en la literatura española del Siglo de Oro.

El autor es anónimo. Por motivos que se ignoran no descubrió su nombre. Se ha atribuido la obra a un escritor de ideología erasmista. Rosa Navarro Durán, académica investigadora de la novela no duda de que fue Alfonso de Valdés y razones sobran para creerlo, según sus planteamientos.

El libro se construye en torno a dos temas principales: el deseo de Lázaro

¹² Documento extraído de los materiales didácticos otorgados por la Red Iberoamericana de Colegios Españoles en sus cursos de perfeccionamiento realizados en Santander, España, en el año 2004.

de ascender socialmente (entremos en el tema de la **honra**) y la crítica al clero (y a la nobleza, en menor medida). La crítica es global, a una sociedad que impide que los “desheredados” asciendan, y los condena a la miseria.

La obra está escrita en primera persona, y pertenece al género epistolar. Destaca por su estilo realista, frente al de las demás novelas de la época (con un lenguaje artificioso y poco natural). En este sentido, el *Lazarillo* es heredero de *La Celestina*. Cada personaje habla según su condición social (cosa que hará también Cervantes en *El Quijote*). En general, la obra posee un estilo llano y con escasos artificios.

Hacia la primera novela moderna

El *Lazarillo* abre, por varias razones, el camino hacia la novela moderna: por su estilo realista: se desarrolla en un lugar conocido, con personajes verosímiles... Por el tratamiento de los personajes: evolucionan psicológicamente, no se manifiestan igual al final que al principio; los sucesos les hacen cambiar. Esto era algo extraño hasta entonces.

Descendencia literaria.- El género se consolida a partir del *Guzmán de Alfarache* (1599), de Mateo Alemán, pero sus textos son muchos. La influencia de la picaresca en novelas, dramas y relatos no propiamente situados dentro del género llega hasta nuestros días. ¿No hay acaso algo de pícaro en la figura del actual Bart Simpson? Algunos títulos: *La pícaro Justina* (1605), de Francisco López de Úbeda. *La vida del Buscón* (1605? 1626 pub.), de Francisco de Quevedo. *La hija de la Celestina* (1612). Alonso de Salas Barbadillo. *Rinconete y Cortadillo* y *El coloquio de los perros* (1613), de Miguel de Cervantes. *Vida del escudero Marcos de Obregón* (1618), de Vicente Espinel. *Segunda parte de la vida de Lazarillo de Tormes* (1620), de Juan de Luna. *Las harpías de Madrid* (1631), de Teresa de Manzanares (1632). *Aventuras del bachiller Trapaza* (1642) (entre otras), de Alonso de Castillo Solórzano. etc.

Resumen del argumento.- Preguntado por una persona de cierto rango acerca del rumor llegado a oídos de ésta, Lázaro de Tormes, fingido autor del relato, se dispone a contar su vida circunstanciadamente, para lo cual empieza

revelando las peculiaridades de su nacimiento, su humilde condición, su triste infancia. Siendo aún niño, es asignado a un ciego, a quien ha de servir a cambio de una educación, que se cifra en el arte de mendigar y en la virtud de desconfiar de todos. Los inocentes ardidés de Lázaro son desbaratados por la superior astucia del ciego y se saldan con tundas colosales. Lázaro se venga del ciego y lo abandona. Sucesivos amos no le reportan mejoras sustanciales: un clérigo avaro y desalmado lo mata de hambre; un escudero paupérrimo con ínfulas de noble vive a sus expensas y lo abandona cuando los acreedores hacen acto de presencia. Un fraile, un estafador y cuantos les siguen le convencen de que quien nace pobre y desgraciado así habrá de vivir inexorablemente. Andando el tiempo, Lázaro se independiza y asienta en una localidad, en la que desempeña el cargo de pregonero. De la boda que le organiza el arcipreste del lugar con su criada –y a todas luces también su concubina– obtiene Lázaro algunas ventajas materiales y el sambenito de cornudo. Llegados rumores al respecto a oídos de una alta personalidad local, decide ésta recabar la verdad del propio Lázaro, quien los corrobora aunque redime su actitud indigna con el relato de su vida y sus andanzas. De este modo el círculo se cierra: la biografía justifica el mal paso, y éste, aquella. (Eduardo Mendoza, en Francisco Rico: *Breve biblioteca de autores españoles*, Barcelona, Seix Barral, 1990, pp. 107-108).

ANEXO N°10:

GUÍA DE COMPRENSIÓN LECTORA N°1

El lazarillo de Tormes (Sobre el Prólogo)¹³

Si logramos detenernos en la lectura, si logramos leer con atención y con mayor compromiso lector, seguro podremos hallar, en esta obra, ciertos elementos que a simple vista no descubrimos. Los invito, entonces, a leer con conciencia, a tomar las riendas de la lectura y a monitorear nuestras propias capacidades de descubrimiento.

Leamos el Prólogo de nuestra novela y luego contesta las preguntas que se presentan. ¡A trabajar!...

1. ¿Crees tú que es posible determinar a quién se dirige Lázaro al escribir esta carta? ¿Se trata esto de un acto voluntario? ¿Qué otro propósito afirma tener Lázaro? Señálelos.
2. ¿Qué ideas puedes dar para argumentar que, definitivamente, Lázaro le escribe a alguien que no le conoce desde antes? Explica.
3. A partir del mismo prólogo, ¿qué opinión tiene Lázaro respecto **del valor del esfuerzo individual**? ¿Es posible establecer una relación entre esto y algún aspecto relevante que caracterice al período Renacentista? Revisa para contestar el documento introductorio “Claves del Renacimiento”
4. Identifica el pasaje del prólogo en el que está inspirado el título de la obra y explica su sentido: **“Lazarillo de Tormes, de sus fortunas y adversidades”**.
5. ¿Por dónde crees tú que debería haber empezado Lázaro su relato? ¿Hizo bien en haberlo tomado “por el medio” y no “desde el principio”?
6. ¿Es razonable que Lázaro sienta orgullo al presentar la trayectoria de su vida? ¿Actúa con ingenuidad? Argumenta tus razones.

¹³ 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.

7. Construye tu propia autobiografía al estilo de Lázaro. Fíjate en el estilo de su narración y en los detalles de su relato. ¡Anímate a escribir!

ANEXO N°11

GUÍA DE COMPRENSIÓN LECTORA N°2

El lazarillo de Tormes

Tratado I: Cuenta Lázaro su vida y cuyo hijo fue.¹⁴

1. Luego 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.
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.

¹⁴ 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.

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.

ANEXO N°12

GUÍA DE COMPRENSIÓN LECTORA N°3

El lazarillo de Tormes

Tratado II: Cómo Lázaro asentó con un clérigo. Y de las cosas que con él pasó.¹⁵

1. Enumera todos los adjetivos calificativos con los que Lázaro caracteriza al clérigo: ¿A qué rasgos del personaje hacen referencia: físicos o psicológicos?
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.

¹⁵ 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.

ANEXO N°13

GUÍA DE COMPRENSIÓN LECTORA N°4

El lazarillo de Tormes

Tratado VII: Cómo Lázaro se asentó con un alguacil. Y de lo que acaeció con él.¹⁶

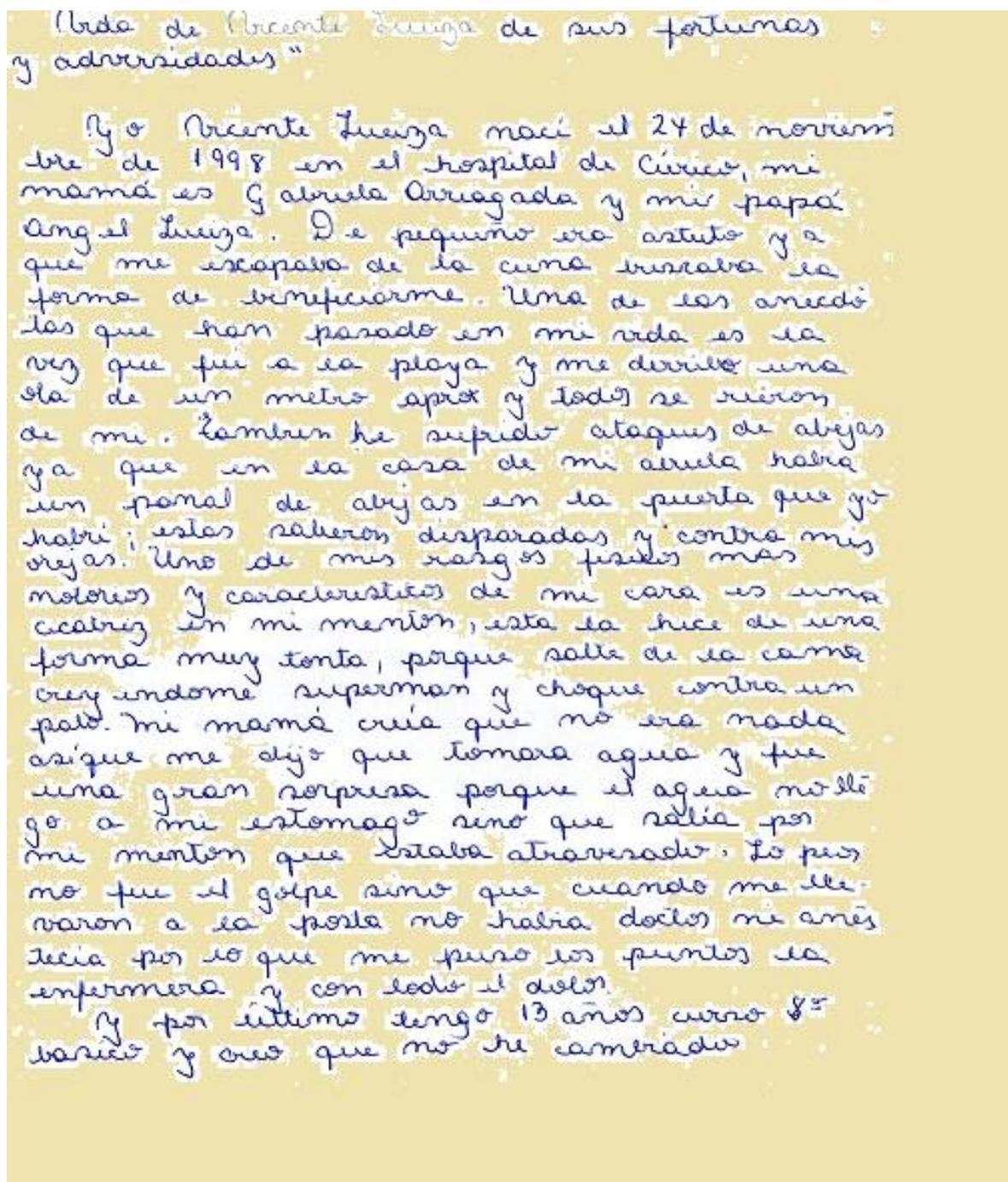
1. Recrea un título más adecuado al contenido de este tratado. ¿Cómo debería llamarse?
2. ¿Quién es el Arcipreste de San Salvador? ¿Qué le propone a Lázaro?
3. ¿Qué dicen las "malas lenguas" y qué termina complicando la "estabilidad emocional" de Lázaro?
4. ¿Podrías caracterizar a la mujer de Lázaro 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.

¹⁶ 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.

ANEXO N° 14:

Evidencias de los estudiantes

- a). Construye tu propia autobiografía al estilo de Lázaro. Fíjate en el estilo de su narración y en los detalles de su relato. ¡Anímate a escribir!



"Vida de Ignacio Bilbao, de sus fortunas y adversidades."

Mi nombre es Ignacio Bilbao, nací el 9 de Mayo de 1997 en un hospital de cuyo nombre no puedo acordarme en la comuna de Providencia, Santiago; soy hijo de Patricia Olmedo Gonzalez y de Alejandro Bilbao Zepeda, yo cuando empezaba a tener dudas y preguntarle a mi mamá: "¿dónde está mi padre?"; "¿existe alguna posibilidad de poder volver a verlo otra vez?". Ella contestaba: "Tu padre es un profesor universitario de muy buen nivel, y que a veces se la pasa viajando a otros países como España o Francia".

Algunos años más tarde en el 2001, en la televisión de ese entonces anunciaron el atentado de las Torres Gemelas el 11 de Septiembre del mismo año (curiosamente coincide con la fecha de la primera junta de gobierno), cuando yo veía a los Estadounidenses sufriendo, a los paramédicos rescatando a personas heridas entre los escombros y recogiendo cadáveres; yo ya no aguantaba más, no aguantaba soltar una sola lágrima tras ver semejante masacre.

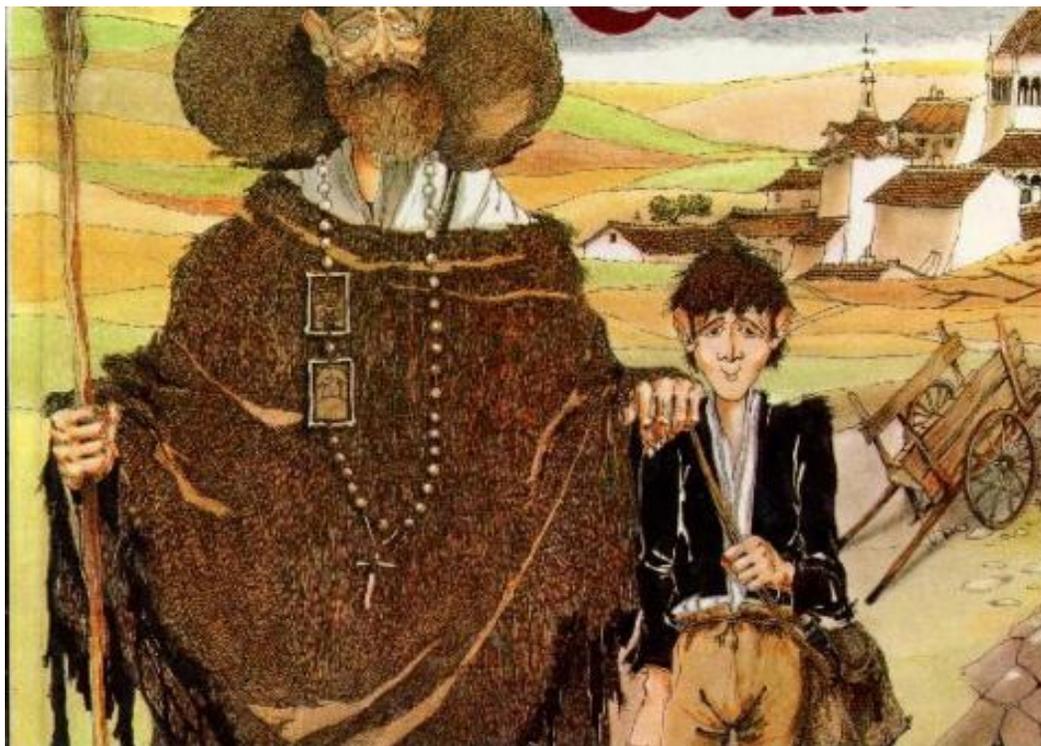
Después de un largo tiempo yo tendría aproximadamente en el año 2005 yo tendría mi primera mascota, un gato de color blanco con manchas naranjas llamado Pelusa que, desafortunadamente, se perdió cuando estábamos de vacaciones en Valdivia.

Actualmente no recuerdo ningún suceso embarazoso y/o bizarro que me haya ocurrido en el pasado, lo único que sé, es que ahora tengo 15 años, vivo con mi madre en una casa que está ubicada dentro de un gran condominio, tengo un nuevo gato llamado Zoffel.

Mi más grande fortuna, por lo que yo recuerdo fue en el año 2009, que por mi alto promedio, mi madre decidió comprarme un computador nuevo, cosa que yo no veía venir en esos días.

Bueno, fue un gusto poder compartir algunas de mis fortunas y adversidades con ustedes, espero que todos estén bien y que no cometáis fraude por Internet.

Webquest Grupo 1



Lee atentamente el cuento “Cura coñete”, cuyo protagonista es Pedro Urdemales.

- *¿Qué rasgos de similitud y de diferencia puedes establecer entre Lázaro y Pedro. ?*
- *R: Los 2son picarones , pillos, no es inocente , gracioso, landronzuelo.*
- *¿Qué características narrativas observas en el texto que leíste?*
- *R: Se narra en 1 persona.*



Si Lázaro tiene ocho años cuando pillan a su padre robando, ¿cuántos años tendría cuando se produce en España la Batalla de Gelves? ¿En qué año habría nacido, aproximadamente, Lázaro?

- Tenía como 8 años ya que Lázaro nació en el año 1502.

Si Lázaro hubiese vivido en Chile, ¿qué amos pudo haber conseguido? ¿cómo pudo ser esa vivencia con cada uno? Describe. Y que engaños pudo haber cometido con ellos?...

- El primer amo podría ser un campesino, el segundo un borracho, el tercero un feriante, el cuarto un sacerdote, el quinto un carabinero, el sexto un tenista y el último un abogado.
- La relación con el campesino sería buena, pero se escapa en la noche con uno de sus caballos; antes le robó un poco de comida.

- La relación con el borracho sería mala y se escaparía de él porque no le da comida y lo trata mal ,se escapa en la noche cuando sale a beber bebidas alcohólicas.
 - La relación con el feriante es buena pero se escapó de él porque gritaba a cada rato.
-

- La relación con el sacerdote es mala porque no le da comida y se escapo diciendo que iba a predicar.
- La relación con el carabinero es buena pero no le gusto porque había mucho disparo.
- La relación con el tenista es buena porque le enseña a jugar tenis y le da comida pero un día cuando estaban jugando a Lázaro le llego un pelotazo en la cara y se escapo de el por miedo a que le llegara otro.
- La relación con el abogado es buena porque le da mucha comida, le da un lugar donde dormir, le enseña las leyes y lo mete en un colegio. Lázaro se queda con el abogado , termina sus estudios y se casa.

¹⁷ Las incorrecciones ortográficas son responsabilidad de los alumnos autores de la presentación en Power Point.

Webquest Grupo 2

En ella se cuenta de forma autobiográfica la vida de un niño, **Lázaro de Tormes**, en el siglo XVI, desde su nacimiento y misera infancia hasta su matrimonio, ya en la edad adulta.



Curso: 8ºB
Profesora: Giselle Bahamondes

Nombres: Katherine Cerecera
Valentina Farías

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?

- Similitudes: Lázaro y Pedro eran picaros, robaban y engañaban a la gente.**
- Diferencias: Pedro robaba por que el quería y Lázaro robaba por necesidad**

¿Qué características narrativas observas en el texto que leíste?

- Tipo de narrador: omnisciente.**
- Tiempo: ab – ovo (cronológico).**
- Modo: directo.**

¿Hay elementos semejantes en este cuento a uno de los tratados de la novela "Lazarillo de Tormes"? Señala cuáles usando un cuadro comparativo.

<ul style="list-style-type: none">□ El escudero: el escudero depende de Lázaro.□ El capellán: el capellán le ofrece trabajo a Lázaro.	<ul style="list-style-type: none">□ El cura depende de Pedro.□ El cura le ofrece trabajo a Pedro.
--	--



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".

Si Lázaro tiene ocho años cuando pillan a su padre robando

¿Cuántos años tendría cuando se produce en España la Batalla de Gelves?

- **Lázaro tendría 8 años cuando se produce la batalla de Gelves.**

¿En qué año habría nacido, aproximadamente, Lázaro?

- **Lázaro nació aproximadamente en 1552.**

Clérigo

Segundo amo de Lázaro. Este representa el tema de la corrupción del clero, ya que este es avaro e inescrupuloso. El guardaba el pan de la misa en un arca para comérselo él sólo. Es inescrupuloso porque el ofrece a Lázaro comida que supuestamente había sido pulverizada por ratones. La avaricia del clérigo lo enciega de la realidad, razón por la cual él piensa que habían ratones en su casa comiéndole el pan.



Escudero

es el tercer amo de Lázaro. Representa las falsas apariencias de la época. Lázaro pensaba que él era un hombre rico y de muchos bienes, pero luego se da la sorpresa de que es todo lo contrario de lo que él pensaba. En este caso, los papeles entre el amo y Lázaro cambian: el escudero depende de Lázaro en vez de Lázaro depender del escudero. El escudero luego lo abandona, y Lázaro vuelve a la calle.

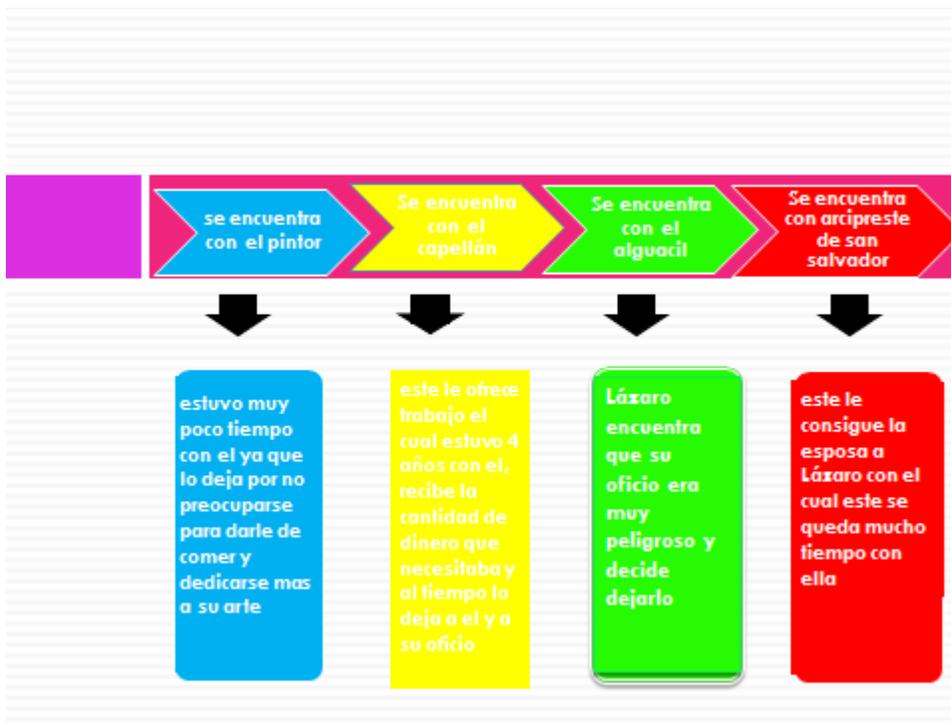


Crema una línea de tiempo en la que puedas ordenar cronológicamente los acontecimientos de la novela y relacionarlos coherentemente con cada uno de los amos y con los aprendizajes más importantes de Lázaro en la historia.



18

¹⁸ Las incorrecciones ortográficas son responsabilidad de los alumnos autores de la presentación en Power Point.



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.

Lázaro se va de su casa y se encuentra con una familia de plata.

Un día un niño de ocho años llamado Lázaro de Tormes se va de su casa por problemas con su madre, y en el camino se encuentra con una familia en la plaza, en la cual eran de clase alta.

Luego Lázaro se acerca a ellos y le cuenta de su vida, al escuchar su historia la familia tomó un acuerdo y decidieron acogerlo, y así fue como Lázaro encontró una nueva familia. Al transcurrir los años Lázaro tomó confianza y empieza a robarle objetos de mucho valor, lo cual la familia se da cuenta y deciden echar a Lázaro de su casa. Después de todo Lázaro les pide disculpas pero la familia no quiso aceptarla, Lázaro se sintió muy triste por lo sucedido, tomó sus cosas y se va a vivir a la calle.

19

¹⁹ Las incorrecciones ortográficas son responsabilidad de los alumnos autores de la presentación en Power Point.

¿Qué estipula en su contenido "La Declaración de los derechos de los Niños en Chile" y que vulnera la condición de vida de nuestro protagonista? Lea y concluya cuáles son esos aspectos. Argumente

Los derecho de los niños son: no discriminación, el interés superior del niño, supervivencia desarrollo y protección, y la participación en el cual Lázaro no los tenia por que el en vez de estudiar trabajaba no tenia protección de un adulto para que el pudiera vivir tranquilo y feliz

ANEXO N° 15

LA EXPERIENCIA DE LOS ESTUDIANTES DURANTE EL PROCESO LECTOR

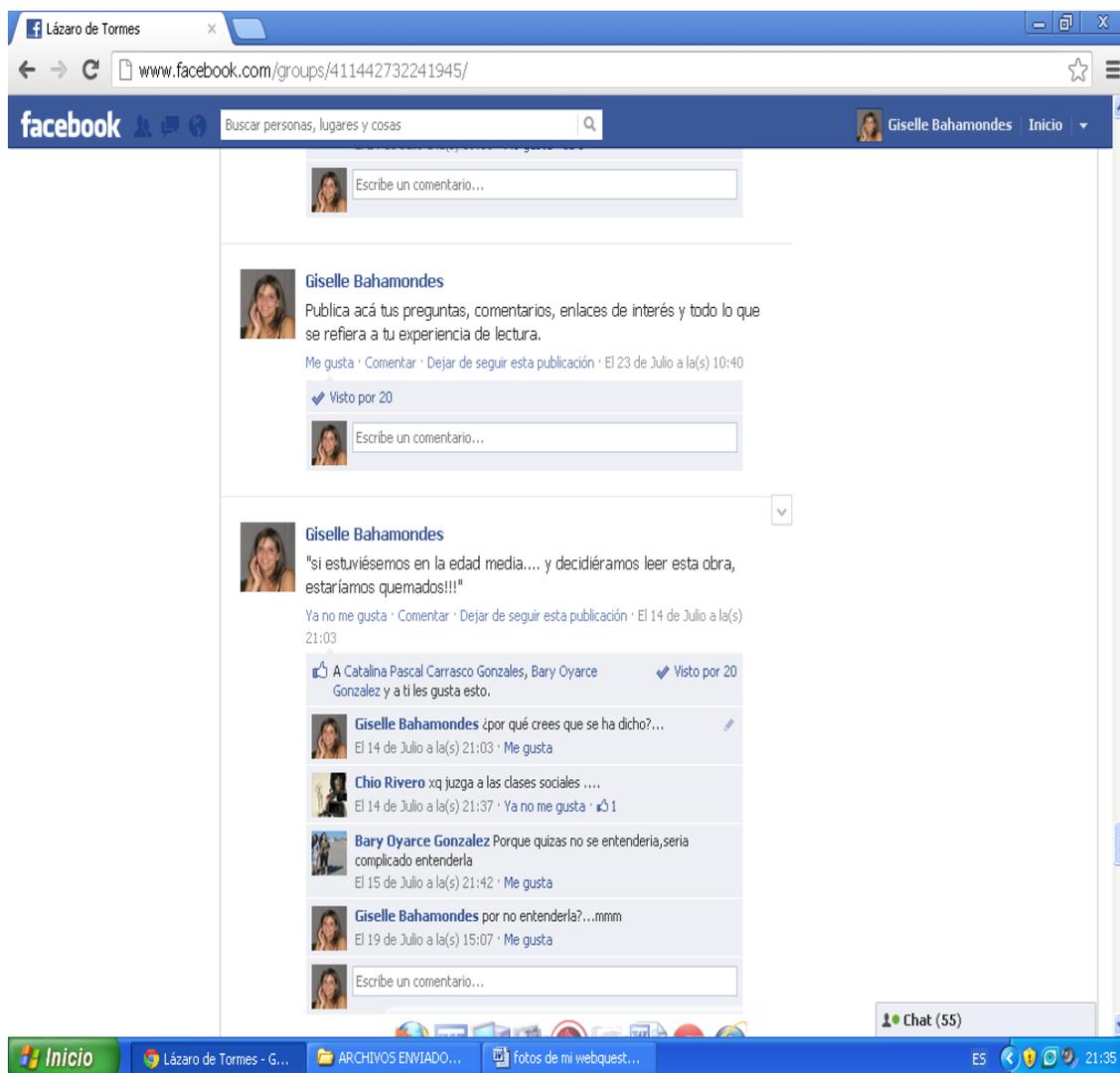


Imagen 1: Interacción en Grupo Lázaro de Tormes de Facebook.



Imagen 2: Interacción en Grupo Lázaro de Tormes de Facebook.

ANEXO N°16

TABLAS, GRÁFICOS Y ESTADÍGRAFOS COMPLEMENTARIOS

		PRETEST		Análisis por contenido / habilidad				Curso: 8 BÁSICO B	
		Inferencia textual		Diferencia de significados contextuales		jerarquización		Interpretación	
1	A	9	100%	2	100%	1	100%	3	100%
		7	78%	0	0%	0	0%	0	0%
2	B	5	56%	2	100%	0	0%	0	0%
3	C	7	78%	2	100%	0	0%	0	0%
4	D	4	44%	1	50%	0	0%	0	0%
5	E	7	78%	2	100%	0	0%	0	0%
6	F	4	44%	2	100%	0	0%	0	0%
7	G	8	89%	2	100%	0	0%	0	0%
8	H	6	67%	1	50%	0	0%	0	0%
9	I	5	56%	2	100%	0	0%	0	0%
10	J	3	33%	2	100%	0	0%	0	0%
11	K	6	67%	2	100%	0	0%	0	0%
12	L	7	78%	2	100%	0	0%	0	0%
13	M	4	44%	1	50%	0	0%	0	0%
14	N	8	89%	2	100%	0	0%	2	67%
15	Ñ	5	56%	2	100%	0	0%	0	0%
16	O	7	78%	2	100%	0	0%	1	33%
17	P	6	67%	2	100%	1	100%	0	0%
18	K	5	56%	1	50%	0	0%	0	0%
19	R	6	67%	1	50%	0	0%	1	33%
20	S	7	78%	1	50%	1	100%	1	33%
21	T	7	78%	1	50%	0	0%	2	67%
22	U	5	56%	1	50%	0	0%	2	67%
23	V	4	44%	2	100%	0	0%	0	0%

Tabla 1: Resumen de la tabla presentada con los porcentajes de logro de los estudiantes en el pretest, previo a la intervención didáctica.

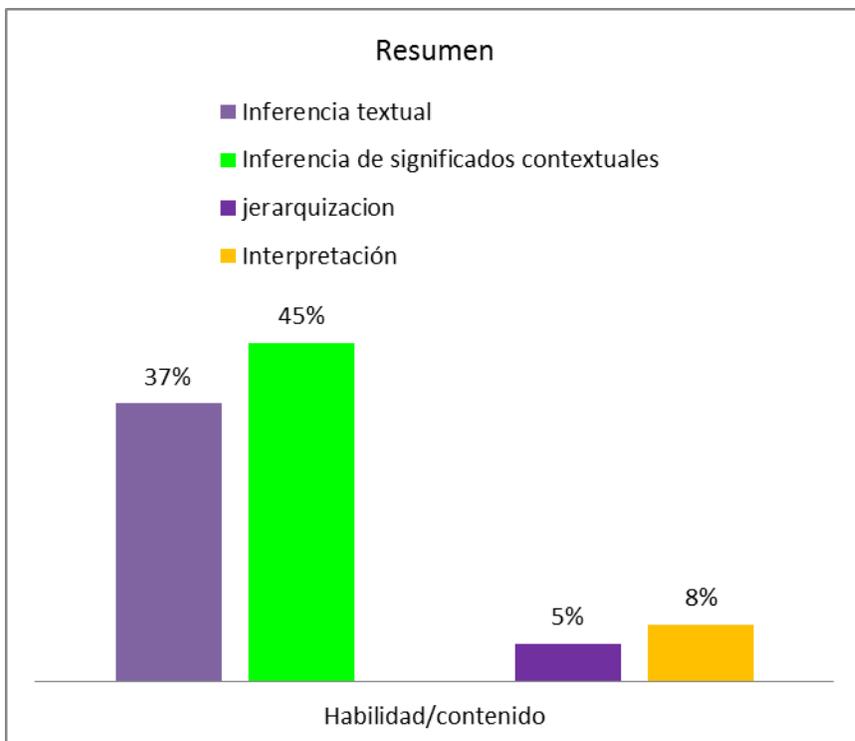


Gráfico 5: Resumen de la tabla presentada con los porcentajes de logro de los estudiantes del grupo experimental en el pretest.

POSTEST 8ºB

Análisis por contenido / habilidad

Curs

0

		In. Textual		f. Sgdos Contextu		jerarquización		Interpretación	
		10	100%	2	100%	1	100%	3	100%
1	A	9	90%	2	100%	0	0%	3	100%
2	B	5	50%	1	50%	0	0%	1	33%
3	C	10	100%	2	100%	1	100%	3	100%
4	D	6	60%	0	0%	0	0%	2	67%
5	E	6	60%	1	50%	1	100%	3	100%
6	F	6	60%	2	100%	0	0%	3	100%
7	G	7	70%	2	100%	0	0%	1	33%
8	H	6	60%	1	50%	0	0%	3	100%
9	I	10	100%	2	100%	0	0%	3	100%
10	J	7	70%	2	100%	0	0%	2	67%
11	K	3	30%	2	100%	0	0%	3	100%
12	L	9	90%	2	100%	0	0%	3	100%
13	M	7	70%	2	100%	0	0%	2	67%
14	N	9	90%	2	100%	1	100%	3	100%
15	Ñ	10	100%	2	100%	0	0%	3	100%
16	O	8	80%	2	100%	1	100%	3	100%
17	P	9	90%	2	100%	1	100%	3	100%
18	K	6	60%	2	100%	0	0%	3	100%
19	R	7	70%	1	50%	0	0%	3	100%
20	S	6	60%	1	50%	0	0%	3	100%
21	T	9	90%	2	100%	1	100%	3	100%
22	U	10	100%	2	100%	1	100%	3	100%
23	V	9	90%	2	100%	0	0%	2	67%

Tabla 2: Muestra los resultados de la prueba de comprensión lectora n°2 (postest)

de los estudiantes del grupo experimental, separados por habilidad.

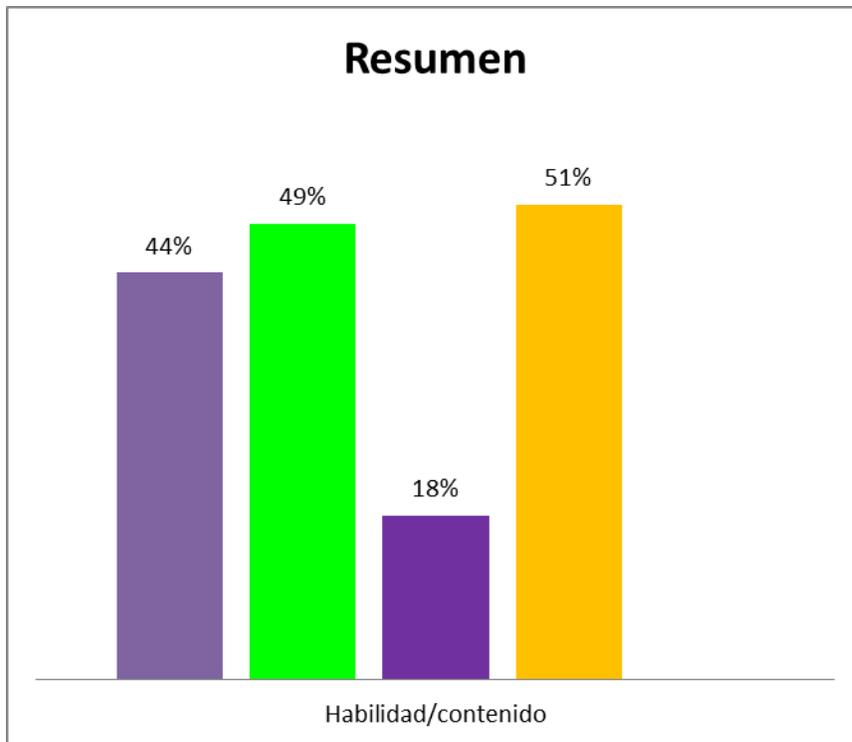


Gráfico 6: Resumen de la tabla presentada con los porcentajes de logro de los estudiantes en el postest, luego de la intervención didáctica.

GRUPO CONTROL

Análisis por contenido / habilidad

Curso:

8° básico A

		In. Textual		Inf. De sgdos Contextuales		jerarquizacion		interpretación	
		10	100%	2	100%	1	100%	3	100%
1	A	4	40%	2	100%	0	0%	0	0%
2	B	5	50%	2	100%	0	0%	0	0%
3	C	7	70%	1	50%	1	100%	1	33%
4	D	5	50%	2	100%	1	100%	0	0%
5	E	5	50%	1	50%	0	0%	0	0%
6	F	2	20%	1	50%	0	0%	1	33%
7	G	7	70%	2	100%	0	0%	0	0%
8	H	2	20%	1	50%	0	0%	0	0%
9	I	4	40%	1	50%	0	0%	0	0%
10	J	3	30%	1	50%	0	0%	0	0%
11	K	5	50%	1	50%	0	0%	0	0%
12	L	7	70%	1	50%	0	0%	0	0%
13	M	3	30%	1	50%	0	0%	0	0%
14	N	7	70%	2	100%	0	0%	0	0%
15	Ñ	3	30%	2	100%	0	0%	1	33%
16	O	6	60%	1	50%	0	0%	0	0%
17	P	4	40%	1	50%	0	0%	1	33%
18	K	2	20%	1	50%	0	0%	0	0%
19	R	5	50%	2	100%	0	0%	0	0%
20	S	3	30%	1	50%	0	0%	0	0%
21	T	3	30%	1	50%	0	0%	2	67%
22	U	6	60%	1	50%	1	100%	0	0%
23	V	3	30%	1	50%	0	0%	0	0%

Tabla 3: Resumen de la tabla presentada con los porcentajes de logro de los estudiantes del grupo control, clasificados por habilidad, en el pretest.

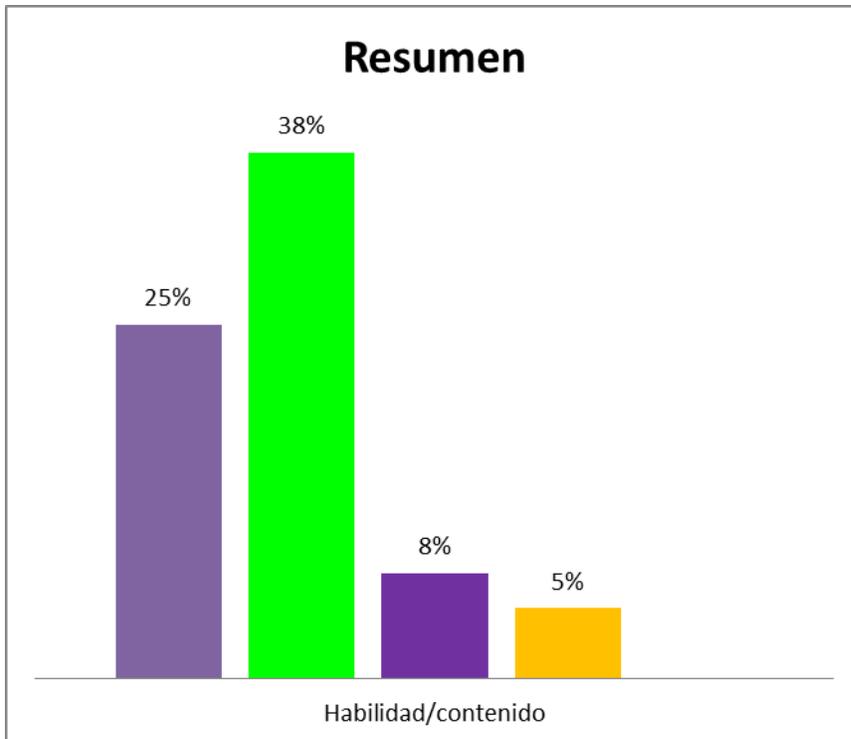


Gráfico 7: Resumen de la tabla presentada con los porcentajes de logro de los estudiantes del grupo control en el pretest.

Postest Grupo Control Análisis por contenido/habilidad 8°A

		In. Textual		Inf. De sgdos Contextuales		jerarquización		interpretación	
		10	100%	2	100%	1	100%	3	100%
1	A	4	40%	1	50%	0	0%	0	0%
2	B	5	50%	2	100%	0	0%	0	0%
3	C	9	90%	1	50%	1	100%	1	33%
4	D	5	50%	2	100%	1	100%	0	0%
5	E	5	50%	1	50%	0	0%	0	0%
6	F	2	20%	1	50%	0	0%	1	33%
7	G	7	70%	2	100%	0	0%	0	0%
8	H	5	50%	1	50%	0	0%	0	0%
9	I	4	40%	1	50%	0	0%	0	0%
10	J	3	30%	1	50%	0	0%	0	0%
11	K	5	50%	1	50%	0	0%	0	0%
12	L	7	70%	1	50%	0	0%	0	0%
13	M	3	30%	1	50%	0	0%	0	0%
14	N	7	70%	1	50%	0	0%	0	0%
15	Ñ	3	30%	2	100%	0	0%	1	33%
16	O	6	60%	1	50%	0	0%	0	0%
17	P	4	40%	1	50%	0	0%	1	33%
18	K	2	20%	1	50%	0	0%	0	0%
19	R	5	50%	1	50%	0	0%	0	0%
20	S	3	30%	1	50%	0	0%	0	0%
21	T	3	30%	1	50%	0	0%	2	67%
22	U	6	60%	1	50%	1	100%	0	0%
23	V	3	30%	1	50%	0	0%	0	0%

Tabla 4: Resumen de la tabla presentada con los porcentajes de logro de los estudiantes del grupo control, clasificados por habilidad, en el postest.

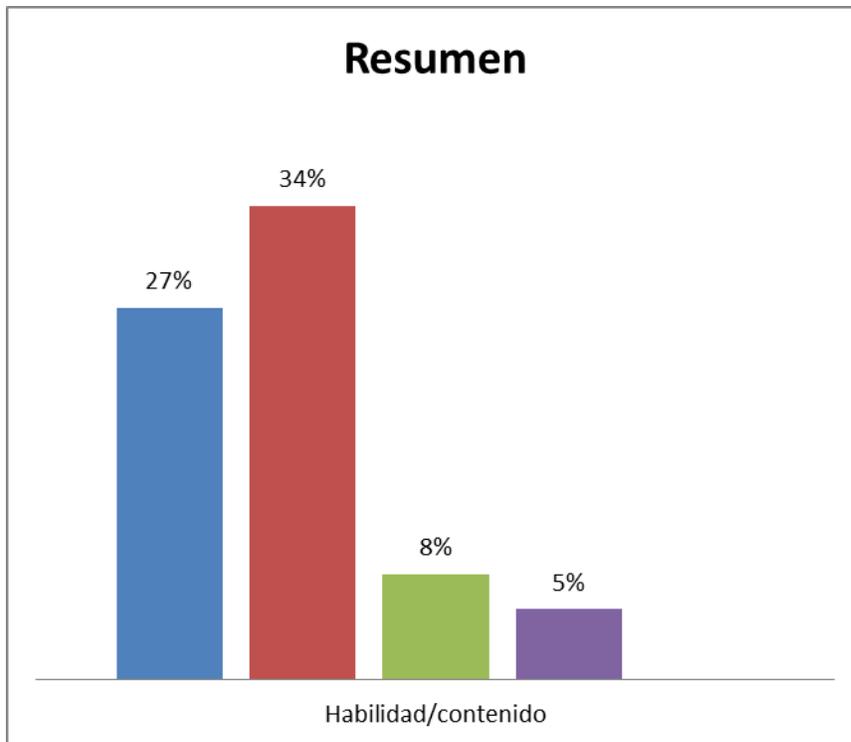
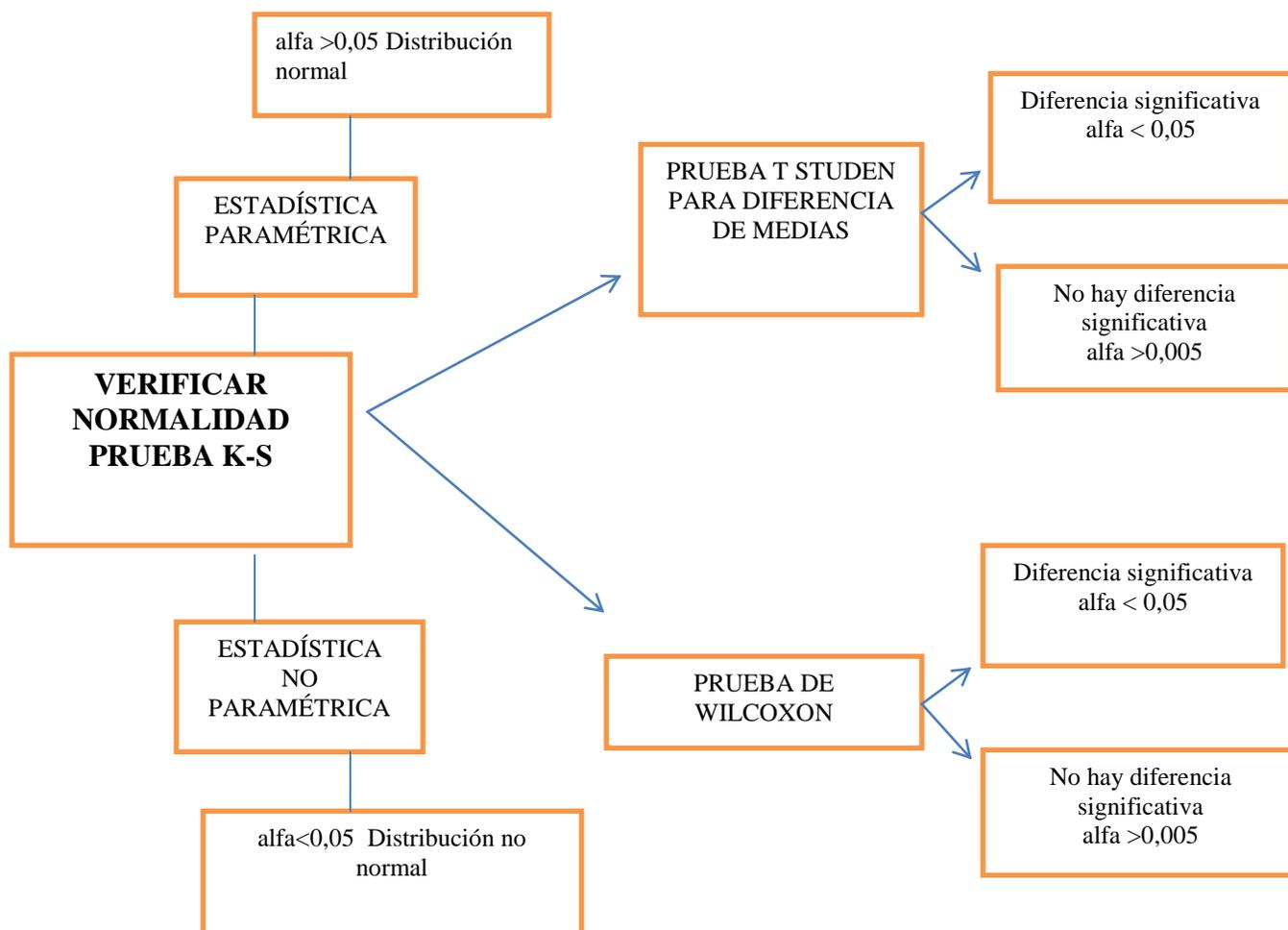


Gráfico 8: Resumen de la tabla presentada con los porcentajes de logro de los estudiantes del grupo control en el postest.

Las tablas de análisis que se presentan a continuación, contienen los resultados obtenidos por los estudiantes en la prueba, sometidos al evaluador estadístico que otorga el programa SPSS y que, además procura un estudio cuantitativo de muestras, especialmente enfocadas en el área de la investigación social.

Se realizará un estudio comparativo de pretest y de postest siguiendo la siguiente lógica de análisis de datos:



1. Comparación pre y postest experimental

		infere_text_pret	sig_contex_pret	jerarque_pret	interpreta_pret	infere_text_pos	sig_contex_post	jerarqui_post	interpreta_post
N		23	23	23	23	23	23	23	23
Parámetros normales(a,b)	Media	,6439	,7826	,0870	,1304	,7565	,8478	,3043	,8843
	Desviación típica	,15862	,29488	,28810	,24141	,19028	,27940	,47047	,21593
Diferencias más extremas	Absoluta	,196	,378	,532	,445	,209	,446	,437	,443
	Positiva	,136	,230	,532	,445	,142	,293	,437	,296
	Negativa	-,196	-,378	-,381	-,294	-,209	-,446	-,259	-,443
Z de Kolmogorov-Smirnov		,939	1,814	2,550	2,132	1,004	2,140	2,095	2,125
Sig. asintót. (bilateral)		,341	,003	,000	,000	,266	,000	,000	,000

1.1 Prueba de normalidad de las variables.

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

a La distribución de contraste es la Normal.

b Se han calculado a partir de los datos.

Solo presentan distribución normal la inferencia textual en el pre y postest. Las demás no presentan distribución normal (lo cual es razonable ya que en su mayoría son 0% o 100%)

1.2. Por tanto en inferencia textual se aplica t de student:

Estadísticos de muestras relacionadas

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	infere_text_pret	,6439	23	,15862	,03308
	infere_text_post	,7565	23	,19028	,03968

Prueba de muestras relacionadas

		Diferencias relacionadas				t	gl	Sig. (bilateral)	
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Superior				Inferior
Par 1	infere_text_pret - infere_text_post	-,11261	,22866	,04768	-,21149	-,01373	-2,362	22	,027

Se aprecia una diferencia significativa de medias al 0,05 a favor del postest

1.2 En inferencia de significados contextuales se compara usando Wilcoxon

Estadísticos de contraste(b)

	sig_context_pos t - sig_context_pre t
Z	-,905(a)
Sig. asintót. (bilateral)	,366

a Basado en los rangos negativos.

b Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

La diferencia entre pre y post no es significativa

1.3 En jerarquización se compara con Wilcoxon

Estadísticos de contraste(b)

	jerarqui_post - jerarque_pre
Z	-1,890(a)
Sig. asintót. (bilateral)	,059

a Basado en los rangos negativos.

b Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

La diferencia entre pre y post no es significativa

1.4 En interpretación se compara con wilcoxon

Estadísticos de contraste(b)

	interpreta_p ost - interpreta_pr et
Z	-4,271(a)
Sig. asintót. (bilateral)	,000

a Basado en los rangos negativos.

b Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

La diferencia es significativa a nivel 0,02 a favor del postest

2.. Comparación grupo experimental y control en postest.

2.1. Prueba de normalidad de las variables.

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		Inf. text_post	sig_contex_p ost	jerarqui_p ost	interpreta_po st
N		46	46	46	46
Parámetros normales(a,b)	Media	,6087	,7174	,2174	,4854
	Desviación típica	,23648	,27187	,41703	,44866
Diferencias más extremas	Absoluta	,130	,332	,482	,252
	Positiva	,102	,332	,482	,252
	Negativa	-,130	-,307	-,301	-,244
Z de Kolmogorov-Smirnov		,883	2,248	3,266	1,707
Sig. asintót. (bilateral)		,417	,000	,000	,006

a La distribución de contraste es la Normal.

b Se han calculado a partir de los datos.

Nuevamente, solo existe distribución normal en inferencia textual

2.2 Comparación inferencia textual experimento y control con t de student

Estadísticos de grupo

grupo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
infere_text_post experimento	23	,7565	,19028	,03968
control	23	,4609	,18025	,03758

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Superior	Inferior
infere_text_post	Se han asumido varianzas iguales	,403	,529	5,410	44	,000	,29565	,05465	,18551	,40579
	No se han asumido varianzas iguales			5,410	43,872	,000	,29565	,05465	,18550	,40580

Existe diferencia significativa al 0,02 a favor del grupo experimental.

2.3 Comparación significado contextual entre experimental y control

Prueba de Mann-Whitney

Estadísticos de contraste(a)

	sig_contex _post
U de Mann-Whitney	124,500
W de Wilcoxon	400,500
Z	-3,521
Sig. asintót. (bilateral)	,000

a Variable de agrupación: grupo

Existe diferencia significativa al 0,02 a favor del grupo experimental.

2.4 Comparación jerarquización entre experimental y control

Prueba de Mann-Whitney

Estadísticos de contraste(a)

	jerarqui_pos
U de Mann-Whitney	218,500
W de Wilcoxon	494,500
Z	-1,414
Sig. asintót. (bilateral)	,157

a Variable de agrupación: grupo

No existe diferencia significativa entre experimento y control

2.5 Comparación interpretación entre experimento y control

Prueba de Mann-Whitney
Estadísticos de contraste(a)

	interpreta_p ost
U de Mann-Whitney	8,000
W de Wilcoxon	284,000
Z	-5,985
Sig. asintót. (bilateral)	,000

a Variable de agrupación: grupo

Existe diferencia significativa (0,02) a favor del grupo experimental.

