

LA COMPRENSIÓN LECTORA DE UN TEXTO LITERARIO EN ESTUDIANTES DE 8° AÑO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA: UNA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN EL AULA

Gisselle Bahanondes
gbahamondes@ucm.cl
Universidad Católica del Maule
Chile

Profesora de Educación Media en Castellano y Comunicación Social. Magister en Didáctica de la Universidad Católica del Maule. Talca, Chile.

Pilar Núñez Delgado
ndelgado@ugr.es
Universidad de Granada
España

Licenciada en Filología Hispánica. Doctora en Filología.

Federico Pastene Labrín
fpastene@ubiobio.cl
Universidad del Bío Bío
Chile

Magister en Literatura Hispánica en la Universidad de Concepción. Doctor en Ciencias Humanas mención en Discurso y Cultura.

RESUMEN:

Este artículo presenta los resultados de una investigación cuyo objetivo general fue evaluar la relación entre la aplicación de una propuesta de intervención didáctica, centrada en el proceso lector interactivo, y el nivel de desempeño de la comprensión lectora de *El Lazarillo de Tormes* en estudiantes de octavo año de Educación General Básica de un colegio particular subvencionado de la ciudad de Curicó, Chile. El enfoque de la investigación es cuantitativo, con un diseño cuasiexperimental de tipo pretest y posttest con grupo experimental y control. La muestra estuvo conformada por n=46 sujetos, divididos en dos grupos. Los resultados demuestran que los participantes del grupo experimental, luego de la intervención, incrementan significativamente el dominio de la competencia lectora literaria, específicamente, la inferencia de significado contextual y la interpretación textual, en comparación con el grupo control. Este estudio evidenció la eficacia de las estrategias didácticas originadas del modelo interactivo de lectura implementado en el aula.

Palabras clave: Proceso lector interactivo, texto literario, intervención didáctica, Comprensión lectora.

Recepción: 21/06/2016

Evaluación: 27/06/2016

Recepción de la versión definitiva: 25/10/2016

READING COMPREHENSION OF A LITERARY TEXT BY STUDENTS OF 8TH GRADE OF GENERAL BASIC EDUCATION: A DIDACTIC INTERVENTION IN THE CLASSROOM

Abstract

This article shows the results of a research work whose general aim was to evaluate the relationship between the application of a didactic intervention proposal, centered on an interactive reading process, and the performance level of the reading comprehension of *El Lazarillo de Tormes* by students of 8th grade of General Basic Education of a sponsored school at the city of Curicó, Chile. The research approach is quantitative, with a quasi-experimental design with pre- and post-test administered to an experimental and to a control group. The sample included 46 subjects, divided into two groups. The results demonstrate that the experimental group subjects, after the intervention, significantly increase their literary reading comprehension, specifically inference of

meaning by context and textual interpretation, in comparison with the control group. This study has evidenced the efficacy of didactic strategies derived from the interactive reading model implemented in the classroom.

Key words: Interactive reading process, literary text, didactic intervention, reading comprehension.

LA COMPRÉHENSION EN LECTURE D'UN TEXTE LITTÉRAIRE CHEZ DES ÉLÈVES DE 8^e ANNÉE D'EDUCACIÓN GENERAL BASICA: UNE INTERVENTION DIDACTIQUE DANS LA CLASSE

RÉSUMÉ

Dans cet article, on présente les résultats d'une recherche dont l'objectif général a été d'évaluer la relation entre l'application d'une proposition d'intervention didactique centrée sur le processus interactif de lecture, et le niveau d'accomplissement de la compréhension en lecture du roman « *El Lazarillo de Tormes* » chez des élèves de 8^e année d'éducation générale basique d'un établissement subventionné de Curicó, Chile. Il s'agit d'une recherche quantitative avec une approche quasi expérimentale : prétest et posttest comptant sur un groupe expérimental ou de contrôle. L'échantillon comprenait n=46 sujets, divisé en deux groupes. Les résultats montrent que, après l'intervention, les participants faisant partie du groupe expérimental augmentent considérablement la maîtrise de la compétence de lecture littéraire, notamment, l'inférence du signifié contextuel et l'interprétation textuelle en comparaison avec le groupe contrôle. Cette étude met en évidence l'efficacité des stratégies didactiques obtenues du modèle interactif de lecture mis en pratique dans la classe.

Mots clés : Processus interactif de lecture, texte littéraire, intervention didactique, Compréhension en lecture.

LA COMPRESIONE DELLA LETTURA DEL TESTO LETTERARIO IN STUDENTI DELLA SECONDA MEDIA. UN INTERVENTO DIDATTICO NELL'AULA

RIASSUNTO

Quest' articolo presenta gli esiti di un'indagine il cui obiettivo generale era quello di valutare la relazione tra l'implementazione di una proposta di intervento educativo, concentrandosi sul processo di lettura interattiva e il livello di prestazioni della lettura di comprensione di *El Lazarillo de Tormes*, in studenti della Seconda Media di una scuola privata sovvenzionata in città di Curicó, in Cile. Il focus della ricerca è quantitativo, con un disegno quasi sperimentale di pre-test e post-test con rispettivo gruppo di controllo e gruppo sperimentale. Il campione era composto da n = 46 soggetti, divisi in due gruppi. I loro risultati mostrano che la loro partecipazione del gruppo sperimentale, dopo l'intervento, aumentano in modo significativo il dominio del processo della lettura letteraria, in particolare, l'inferenza del contesto di significato e l'interpretazione testuale, in confronto al gruppo di controllo. Questo studio ha mostrato l'efficacia delle strategie di insegnamento che hanno avuto origine nel modello interattivo di lettura implementato in classe.

Parole chiavi: Processo lettore interattivo. Testo letterario. Intervento. Insegnamento interattivo. Comprensione della lettura.

A COMPREENSÃO LEITORA DE UM TEXTO LITERÁRIO EM ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO GERAL BÁSICA: UMA INTERVENÇÃO DIDÁTICA NA AULA

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados duma investigação cujo objetivo geral foi a avaliação da relação entre a aplicação de uma proposta de intervenção didática, centrada no processo leitor

interativo, e o nível do desempenho da compreensão leitora do El Lazarillo de Tormes em estudantes de oitavo ano de Educação Geral Básica dum colégio particular subsidiado da cidade de Curicó, no Chile. O enfoque da investigação é quantitativo, com um desenho quase experimental de tipo pretest e posttest com grupo experimental e controle. A mostra consistia em n=46 sujeitos, divididos em dois grupos. Os resultados demostram que os participantes do grupo experimental, depois da intervenção, incrementam significativamente o domínio da competência leitora literária, especificamente, a interferência do significado contextual e a interpretação textual, em comparação com o grupo controle. Este estudo demonstrou a eficácia das estratégias didáticas originadas do modelo interativo de leitura implementado em sala de aula.

Palavras-chave: processo leitor interativo, texto literário, intervenção didática, compreensão leitora.

1. Introducción

En el ámbito escolar, el aprendizaje de la lengua materna y de los otros saberes pedagógicos implica la comprensión lectora de textos literarios y no literarios mediante diversas estrategias. La lectura es un proceso cognitivo complejo que involucra variados factores como el tipo de texto, el conocimiento previo del lector, los objetivos de la lectura y el contexto, entre otros (Solé, 2006). Por lo tanto, su abordaje es un desafío constante que debe ser considerado por el docente de lenguaje y comunicación.

Pese al trabajo que se realiza en el aula, aún las evaluaciones estandarizadas muestran un lento avance en la comprensión lectora en Chile. Según los resultados del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) del año 2013, informados por la Agencia de la Calidad de la Educación (Agencia), los estudiantes de 8° año básico, lograron un puntaje promedio nacional de 255, cuya variación positiva del puntaje obtenido en 2011 fue solo de un punto. Ahora bien, en relación con el nivel de aprendizaje alcanzado, solo el 24,4% logra un nivel adecuado, y el restante 75,6% se ubica en los niveles elemental e insuficiente, esto quiere decir que los alumnos, aunque han logrado de manera parcial los conocimientos y las habilidades exigidos en el currículum, no alcanzan a demostrarlos consistentemente (Agencia, 2013).

Una de las problemáticas presente en la escuela es la dificultad que los jóvenes tienen con la lectura de ciertas obras literarias, esto debido 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, pero también está vinculado con los procesos cognitivos, metacognitivos y afectivos de cada sujeto lector (Puente, 2000). El tratamiento metodológico que, por años, los educadores han empleado en la lectura, ha estado focalizado en la enseñanza de la historia literaria y en caracterizaciones genéricas de los movimientos y de recursos estilísticos asociados a las obras (enfoque filológico-historicista) (Mendoza, 2003); es decir, ha estado lejos de implicar al lector en un proceso de construcción, de recepción y relación con el texto literario (enfoque interactivo) (Mendoza, 2003).

El criterio de elección de la obra *El Lazarillo de Tormes* (Navarro, 2010)¹, para realizar esta investigación, obedece a que la novela española es una de las lecturas sugeridas en el programa nacional y, además, forma parte del repertorio de obras clásicas que el colegio promueve a través de planes propios de lectura literaria, a pesar de que para los estudiantes, leerla, siempre ha constituido un gran desafío comprensivo y motivacional.

El presente artículo da cuenta de un estudio cuantitativo que tuvo como objetivo evaluar la relación entre la aplicación de una propuesta de intervención didáctica en el aula, centrada en el proceso lector interactivo mediante el aprendizaje de estrategias lectoras (Solé, 1993, 1995, 2006; Camps y Colomer, 1996), y el nivel de desempeño de la comprensión lectora del texto literario clásico español *El Lazarillo de Tormes* (Edebé, 2010), en estudiantes de octavo año de Educación General Básica. Es una investigación que se inserta en las líneas de desarrollo de la Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL) y, específicamente, en el desarrollo de la competencia lecto-literaria (López, 1998; Mendoza, 1998, 2003, 2004; Tejero, 1992).

2. Fundamentación teórica

¹ La obra *El Lazarillo de Tormes*, de Edebé Ediciones, corresponde a una colección de clásicos adaptados por Rosa Navarro Durán. La catedrática de amplia experiencia, ha logrado, a través de sus adaptaciones, acercar las obras a los estudiantes y ressignificar el valor de los clásicos en el aula.

2.1. De la didáctica de la lengua a los procesos cognitivos de la lectura

Camps y Ruiz (2011) señalan que el objeto central de la Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL) es el espacio de interacción entre las prácticas pedagógicas y los procesos de aprendizaje vinculados a la lengua. Por su parte, Mendoza (2003) traza 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. Asimismo, 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.

Una de las líneas investigativas de la DLL, es aquella centrada en los procesos de adquisición del aprendizaje, de elaboración y de recepción. Considera como elementos claves en la formación de los estudiantes, los aspectos cognitivos de los procesos de recepción, comprensión y expresión del discurso; la lectura como habilidad de integración para el desarrollo de capacidades lingüísticas; el conocimiento de estrategias lectoras y la formación y adquisición de la competencia literaria receptiva en la etapa escolar (Mendoza, 2004). En este punto, es crucial reflexionar en torno a lo que actualmente sucede en el aula y a la importancia que adquiere el vincular los procesos cognitivos de la comprensión con las directrices de la didáctica en función de los aprendizajes efectivos de la lengua y la literatura en el contexto escolar actual. Según los postulados de Solé (2006), es fundamental reconocer la comprensión lectora como 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. En suma, la perspectiva interactiva –en palabras de Solé (2006)- concibe a la lectura como un proceso mediante el cual el texto es comprendido a

partir de la intervención del mismo por parte de un sujeto lector que activa sus expectativas y conocimientos previos, considerando también la forma y el contenido del texto.

Para Solé (2006) la comprensión lectora debe ser entendida, también, 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, exigiéndole no solo conocer *qué va a leer*, sino *para qué va a hacerlo*. Por otro lado, uno de los factores relevantes que se activan durante el proceso lector son las representaciones acerca de la realidad, de los elementos que constituyen nuestra cultura (los valores, la ideología, la comunicación, los conceptos, etc.), y que pueden estar más o menos elaborados o relacionados entre sí. Por último, la función que cumple la motivación y la confianza en sus propias metas que tenga el lector, así como el logro de aprendizajes por medio del acto de leer, no deben ser desvirtuados.

2.2. Las estrategias de lectura en el desarrollo de la comprensión

La propuesta modular de Solé (2006), sugiere el establecimiento de estrategias de carácter cognitivo y metacognitivo que favorecerían el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes y, en consecuencia, el logro de aprendizajes efectivos en el aula. Según plantea Mendoza (1998), las estrategias de lectura consideran acciones conscientes e inconscientes, espontáneas y aprendidas que podríamos llamar cognitivas, pragmático comunicativas, de aplicación y metacognitivas.

Por su parte, Solé (2006), en *Estrategias de lectura*, luego de realizar un somero recorrido por el término 'estrategia', genera una definición orientadora de su propuesta acerca del proceso de lectura. Las estrategias "son procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio (Solé, 2006, p.5). La misma autora, basándose en Palincsar y Brown (1984), propone un repertorio sintético acerca de las estrategias que deben emplearse, tales como: Comprender las intenciones explícitas e

implícitas de la lectura, mediante interrogantes relativas a: ¿Qué tengo que leer? ¿Por qué/para qué tengo que leerlo? Utilizar los conocimientos previos pertinentes para la lectura del mensaje textual. Prestar más atención a los elementos que son claves en el procesamiento del texto en oposición a aquellos que no son tan relevantes siempre en función de los propósitos que se desean lograr con el acto de leer. Una pregunta esencial es: ¿Cuál es la información principal que el texto contiene y que es indispensable para alcanzar mi meta de lectura? Generar diversos tipos de inferencias, interpretaciones, hipótesis y predicciones y conclusiones, entre otras. Estas estrategias son distribuidas en fases del proceso de lectura antes, durante y después. En este caso, Solé (2006) advierte que la distribución de las estrategias en estos tres momentos es para facilitar su enseñanza y que no se comprenda que la lectura sea proceso secuencial rígido.

2.3. La educación literaria y la competencia lecto-literaria

Para Mendoza (2004), 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, 2004, p. 96).

De esta forma, cuando el receptor inicia y mantiene el diálogo con el texto, los supuestos de la teoría de la recepción y los de las otras teorías cognitivas del aprendizaje confluyen en una determinada caracterización del que lee. Así, un buen lector es quien elabora y construye una adecuada comprensión e interpretación, junto con el 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.

Desde el momento en que la competencia literaria se integra dentro del marco más general de la competencia comunicativa textual, ya no resulta coherente -en palabras de Mendoza (2003)- afirmar que la interiorización de las características y de las operaciones implicadas en el discurso literario dependen de una presupuesta facultad humana, esencialista, general y universal; por el contrario, se está ante una serie de aptitudes que se interiorizan por aprendizaje social y por la puesta en práctica de experiencias estéticas concretas.

El surgimiento de la competencia lecto-literaria se debe al estrecho vínculo de interdependencia entre la competencia literaria y la competencia lectora, porque la competencia literaria (bajo el actual enfoque de la recepción) no se compone solo de los saberes que permiten actualizar diversas obras, sino que también las experiencias lectoras previas y de las inferencias generalizables que, sobre el discurso literario, haya sido capaz de sistematizar el lector a través de la lectura.

La competencia lecto-literaria se entiende por “la capacidad cognitiva compleja que desarrollan los individuos para leer comprensiva e interpretativamente un texto literario y que permite generar un goce estético ante esta experiencia cultural y personal. Esta competencia superior está mediada por una serie de conocimientos, destrezas y habilidades que se activan y se generan a la par que se desarrolla la lectura de una obra particular que se pueden dividir en tres planos” (Mendoza, 2003: p56):

El primero, relacionado a los saberes conceptuales del lector vinculados al manejo del código lingüístico, al código literario y metaliterario como también al contexto sociocultural de producción y de recepción (enciclopedia cultural) que enmarca y otorga sentido a la obra. El segundo, el plano procedimental que se relaciona con el uso de estrategias de lectura que desarrolla un lector a partir de un plan de lectura y con todo el conocimiento metacognitivo que posee, adquirido a partir de su experiencia lectora previa, que le permiten monitorear su proceso de

recepción constituyéndose en un estrategia o 'lector inteligente'. El tercer componente, resultado de los dos anteriores, está vinculado a la actitud activa del lector y su disposición hacia la lectura literaria, comprometiéndolo con el proceso de reconstrucción del sentido de la obra cuyo resultado final es el goce estético (satisfacción intelectual y espiritual) (Mendoza 2003). En suma, se debe considerar lo conceptual, procedimental y actitudinal como saberes en el proceso lecto-literario.

En consecuencia con los planteamientos anteriores y haciendo énfasis en el trabajo del aula, 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 consideraciones 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, junto con los aportes de una nueva disciplina como la DLL con sus supuestos, procedimientos y formas de intervenir en el aula, pueden contribuir a generar una situación de aprendizaje donde se empleen estrategias cognitivas y metacognitivas para la comprensión lectora de un texto literario clásico español como *El Lazarillo de Tormes*. Entonces, el desafío es: ¿Cómo se puede intervenir didácticamente en el aula para el aprendizaje de la comprensión lectora de un texto literario mediante la aplicación de estrategias lectoras, recursos didácticos y formas de evaluación y cuál es el resultado obtenido de esta experiencia?

3. Metodología

3.1. Tipo de estudio

La investigación tuvo como objetivo principal evaluar la relación entre la aplicación de una propuesta de intervención didáctica en el aula, centrada en el proceso lector interactivo, y el nivel de desempeño de la comprensión lectora de *El Lazarillo de Tormes* en estudiantes de octavo año de Educación General Básica de un colegio particular subvencionado de la ciudad de Curicó, Chile. El enfoque de la investigación es cuantitativo, con un diseño cuasiexperimental de tipo pretest y postest con grupo experimental y control (Hernández *et al.*, 2006). Para la presentación y análisis de los resultados obtenidos se emplearon tablas y gráficos y métodos estadísticos usando el programa estadístico SPSS, Prueba T, Prueba de Xilcoxon y Prueba de Mann-Whitney.

3.2. Muestra

Los sujetos de estudio fueron estudiantes de octavo año de Educación General Básica de un colegio particular de la ciudad de Curicó, Chile, constituyendo una muestra no probabilística e intencionada total de $n=46$ sujetos, donde el grupo control estuvo conformado por $n=23$ individuos (9 mujeres y 14 hombres) y el grupo experimental por una cifra similar $n=23$ sujetos (7 mujeres y 16 hombres). Los criterios que llevaron a la elección de este grupo muestral y nivel de enseñanza se debe, en primer lugar, a que octavo año es el último curso de la enseñanza básica en Chile y que luego se apronta al ingreso al 1° Año de Enseñanza Media, lo que implica un mayor dominio de los aprendizajes alcanzados en este nivel por parte de los estudiantes en lectura; en segundo lugar, la programación curricular del establecimiento considera el trabajo pedagógico de la literatura clásica española, coincidiendo con lo exigido por el marco curricular educativo chileno en su canon escolar y, a su vez, como la dependencia del colegio es española, ya que forma parte de un red educativa internacional, considera en su misión educativa el estudio de los valores de la cultura hispánica.

3.3. Instrumentos

Para el cumplimiento del objetivo central de la investigación, que era evaluar la relación entre la aplicación de una propuesta de intervención didáctica en el aula, centrada en el proceso lector interactivo, y el nivel de desempeño de la comprensión lectora de *El Lazarillo de Tormes* en estudiantes de octavo año de Educación General Básica, se diseñaron y aplicaron dos pruebas escritas -que conformaron el pretest y postest respectivamente- con la finalidad de medir el nivel de comprensión lectora alcanzado antes y después de la intervención didáctica. Esta consideró el trabajo didáctico realizado con la obra literaria *El Lazarillo de Tormes*. Las pruebas de comprensión lectora aplicadas al grupo de estudiantes, estuvieron constituidas por trece preguntas de selección múltiple y tres de desarrollo de ideas. Las habilidades cognitivas medidas fueron inferencia textual, inferencia de significados contextuales, de jerarquización y clasificación y, finalmente, de interpretación. Estos instrumentos fueron validados oportunamente, obteniéndose altos índices de confiabilidad.

En cuanto a la aplicación de la propuesta de intervención didáctica en el aula, cabe señalar que el grupo control no recibió recomendación ni tratamiento metodológico alguno frente al trabajo de lectura de la novela española. En este grupo, 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. Por otra parte, el grupo experimental fue intervenido con una propuesta didáctica denominada *Mi lazarrillo 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 lazarrillo de Tormes*, a través de la formulación de estrategias innovadoras.

4. Propuesta de intervención didáctica en el aula

La Didáctica de la Lengua y la Literatura es una disciplina fundamentalmente de intervención, como lo expresan Mendoza (2003) y Camps y Ruiz (2011), cuya naturaleza praxiológica genera múltiples dispositivos didácticos orientados hacia

proceso de enseñanza y aprendizaje como lo es la propuesta de intervención didáctica. Esta es una secuencia didáctica con una planeación estratégica de actividades a seguir para el logro de objetivos y metas muy concretos (Camps y Ruiz, 2010; Zayas, 2011). Por lo tanto, es una serie ordenada de actividades relacionadas entre sí que conforman un trabajo global y organizado temporalmente y orientado por los objetivos de aprendizaje.

La propuesta que se presenta en esta investigación está centrada en la creación de estrategias para la comprensión de la novela *El Lazarillo de Tormes* desde un modelo interactivo de lectura y en el contexto de la educación literaria que promueve el fortalecimiento de la competencia lecto-literaria. Asimismo, el planteamiento de la propuesta se sustenta en el marco curricular vigente en Chile del Subsector de Lenguaje y Comunicación que precisa lo siguiente: “(...) 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: p. 34).

Según Mendoza (2003), las recientes tendencias de la DLL 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, pues las estrategias de lectura seleccionadas, basadas en el modelo de Solé (2006), fueron utilizadas para capacitar al lector y desarrollar estratégicamente su habilidad y consideradas para crear instancias de reflexión de los procesos cognitivos del que lee, antes, durante y después de la lectura misma.

4.1 Fases 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:

4.1.1. Antes de la lectura de *El lazarillo de Tormes*

En este proceso, se armonizan factores como la motivación, activación de conocimientos previos, la contextualización, los objetivos de lectura y el incentivo al establecimiento de predicciones respecto del texto.

4.1.2. Durante la lectura de *El Lazarillo de Tormes*

Entre las estrategias específicas se mantienen la motivación a la lectura, la formulación de los propios objetivos de lectura, por parte del lector, la relación del conocimiento previo con el nuevo conocimiento y la contextualización guiada. Se suman a esta fase, la elaboración de interrogantes personales y constantes por parte del lector, durante el proceso de lectura; la metacognición o vigilancia consciente de la propia comprensión del lector; la interacción, como lector activo, con el texto literario; la elaboración de interpretaciones y asignación de sentidos al texto; la evocación de sentimientos y emociones relacionados a la lectura y la evaluación del proceso general de lectura.

4.1.3. Después de la lectura de *El lazarillo de Tormes*

Luego de la lectura consciente, atenta y vigilada, las estrategias de las fases previas confluyen en sintonía con esta última. Sin embargo, el resultado de un aprendizaje efectivo no es apreciable si no se materializa o no se replica.

En la *Figura1*, se presenta un esquema sintético de la secuencia didáctica que se titula: “*Mi lazarillo de Tormes, un pícaro en todo el mundo*”, cuya implementación efectiva consideró un período de 16 sesiones de trabajo en aula.

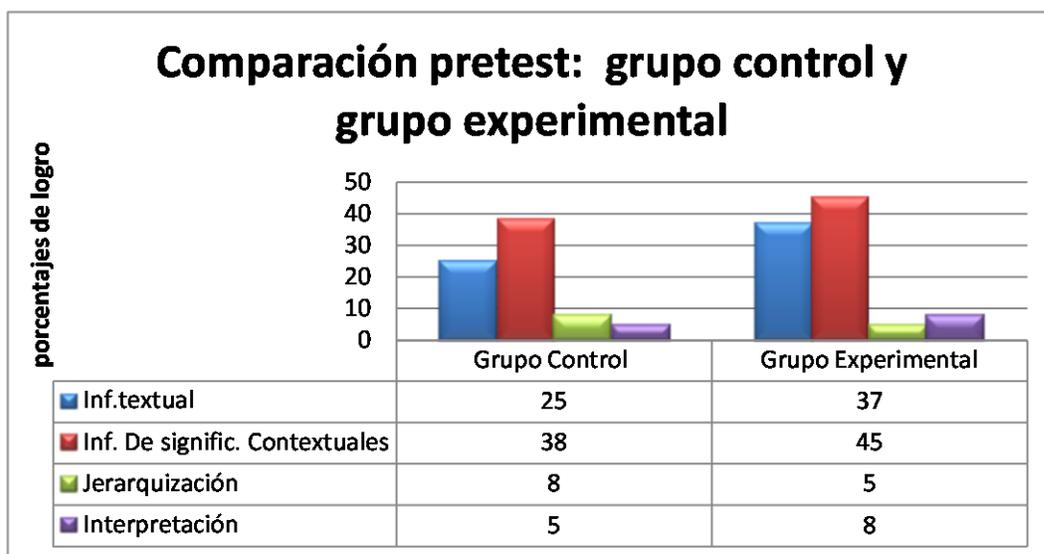
Figura 1. Esquema de la secuencia didáctica “*Mi lazarillo de Tormes, un pícaro en todo el mundo*”

Secuencia didáctica		
Conceptualización de la novela picaresca (4 sesiones)	2. Comprensión de la novela picaresca (4 sesiones)	3. Contexto de la novela picaresca (6 sesiones)
<p>a) Activación de conocimientos previos, que permitirá a los niños y niñas establecer relaciones entre lo que saben y lo que van a aprender, a través de actividades del reconocimiento de la figura del “pícaro” en la sociedad. Para tal efecto, se usa un capítulo de la serie mexicana “El Chavo del ocho”.</p> <p>b) Apropiación del concepto “pícaro” como tipo literario del Renacimiento, a través de la lectura socializada del prólogo de la novela española.</p> <p>c) Explicitación de estrategias para caracterizar, relacionar e identificar el tipo literario “pícaro” en esta y en otras obras.</p> <p>d) Socialización de las actividades realizadas.</p>	<p>a) Desarrollo de estrategias de comprensión para el desprendimiento de la secuencia principal y las secuencias secundarias del texto. Para esto, los estudiantes realizan la lectura de algunos tratados, por ejemplo: Tratado n°1 de la novela: “<i>Cuenta Lázaro su vida y cuyo hijo fue</i>”.</p> <p>b) Monitoreo y seguimiento de la lectura de capítulos específicos de la novela picaresca <i>El Lazarillo de Tormes</i>. - Se promueve la conciencia de los estudiantes sobre su propia lectura: ¿voy entendiendo lo que leo?</p> <p>- Los estudiantes elaboran interrogantes personales en torno a la lectura (hipótesis e inferencias)</p> <p>c) Explicitación de estrategias de interpretación e inferencia textual.</p> <p>d) Lectura y análisis de capítulos específicos de la novela picaresca <i>El Lazarillo de Tormes</i>.</p> <p>e) Socialización de la lectura y el análisis luego de la aplicación de las técnicas.</p>	<p>a) Contextualización de datos: época, situaciones, lugares, presentes en la novela picaresca.</p> <p>b) Construcción contextualizada de textos con intención literaria, utilizando el mismo tipo literario.</p> <p>c) Exposición de los textos creados.</p> <p>d) Teorización referida al contexto histórico que enmarca la creación literaria picaresca</p>

5. Resultados

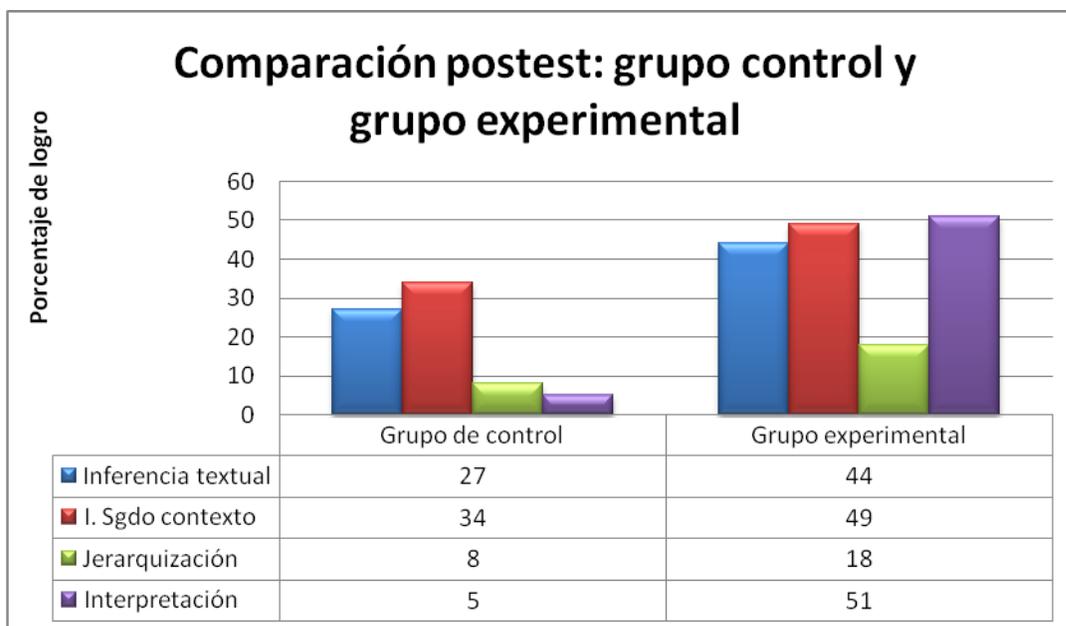
Los gráficos que se presentan a continuación muestran los resultados expuestos a partir de la comparación entre las medias obtenidas por los grupos en el pretest y en el posttest, clasificadas por tipo de pregunta y habilidad de comprensión. Para llevar a efecto la representación de los resultados de 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



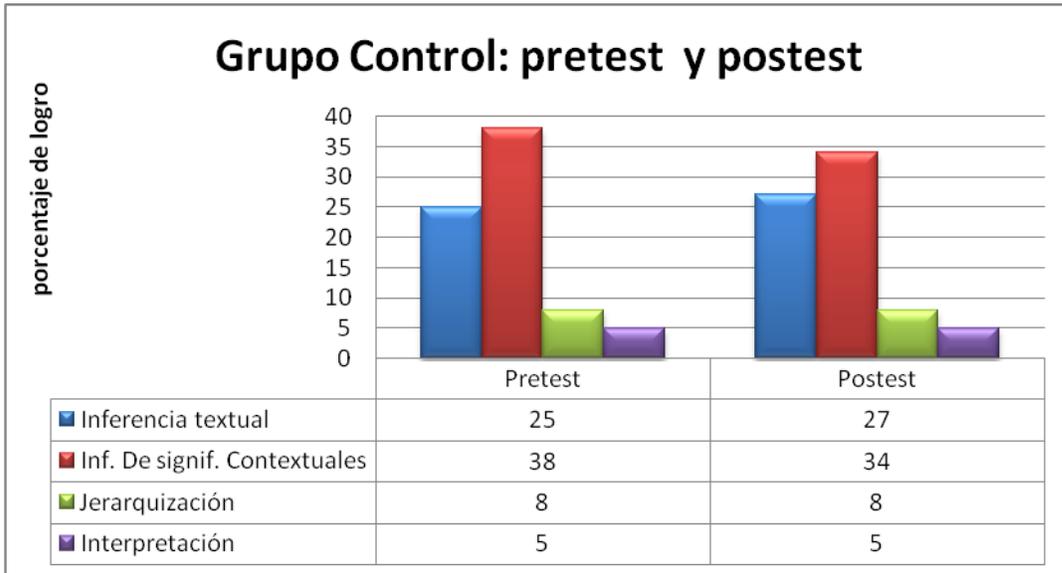
En el Gráfico N° 1 se muestra la comparación establecida entre los grupos de control y experimental al ser sometidos a la primera prueba de comprensión lectora de *El Lazarillo de Tormes* (pretest). La habilidad lectora mejor desarrollada por el grupo control corresponde a la inferencia de significados 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%).

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



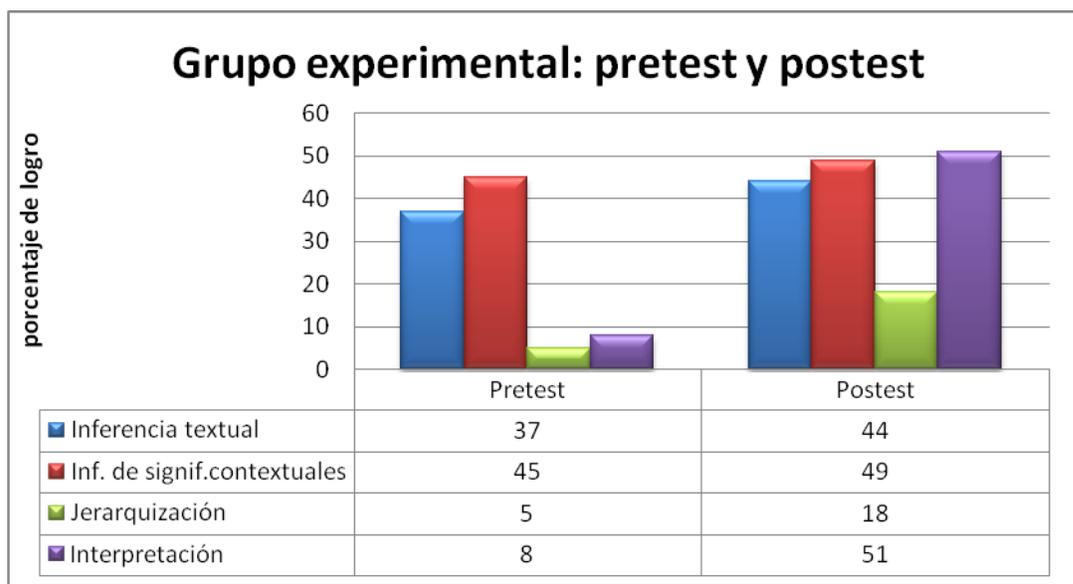
El Gráfico N°2 establece la comparación entre los grupos control y experimental al ser sometidos a la segunda prueba de comprensión lectora de la novela española *El Lazarillo de Tormes* (postest), luego de la intervención didáctica realizada al grupo experimental, apreciándose notoriamente un incremento en el grupo experimental.

Gráfico N° 3: Comparativo de grupo control pretest y postest por habilidad solicitada



En este Gráfico N°3 se 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: Comparativo grupo experimental: pretest y postest por habilidad solicitada



El Gráfico N° 4 establece la comparación entre el pretest 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 está habilidad no fue considerada para ser desarrolladas en las actividades de lectura.

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 potenciaron sus niveles de comprensión lectora de la novela, los sujetos participantes alcanzan un 51% de logro.

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

Prueba de muestras relacionadas

	Diferencias relacionadas					t	gl	Sig.(bilateral)		
	Media	Desviación tip.	Error tip. de la media	95% intervalo de confianza para la diferencia					Desviación típ.	Error tip. de la media
				Superior	Inferior					
Par 1 infe_ text_ pret infe_ text_ post	-,1126	,22866	,04768	-,21149	-,01373	-2,362	22	,027		

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

- 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, pues el tiempo transcurrido desde la primera evaluación, no fue superior a tres semanas.

Estadísticos de contraste (b)

	Sig. contex post- Sig. contex pret-
Z Sig. asintót. (bilateral)	-,905 (a) ,366

a. Basado en los rangos negativos.

b. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon.

La diferencia entre pretest y postest 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- postest interpreta- pretest
Z Sig. asintót. (bilateral)	-4,271 (a) ,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 post.	,403	,529	5,410	44	,000	,29565	,05465	,18551	,40579
Se han asumido varianzas iguales 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

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

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

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 sesiones, consigue mejorar los niveles de comprensión lectora de la novela española *El Lazarillo de Tormes* en los estudiantes de 8° año de enseñanza básica. Además, se verifica que las estrategias didácticas diseñadas y seleccionadas para la implementación de la propuesta, apuntan directamente al desarrollo de la competencia lectora, a la relación comunicativo-literaria que se establece entre emisor y receptor de las obras. Se establece, ante

los resultados obtenidos, la relación interactiva entre el sujeto 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.

5.1 Discusión de los resultados

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 el desarrollo de la competencia lecto-literaria a través de la educación literaria (Mendoza, 2003), 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, han facilitado en éxito de esta investigación. Del mismo modo, las estrategias diseñadas aportan en el logro de los aprendizajes propuestos en este estudio y que establecen coherencia, además, con las líneas o directrices de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, como disciplina de intervención (Camps y Ruiz, 2011; Mendoza, 2003).

La novela clásica española elegida es parte del canon literario escolar sugerido en el repertorio de obras presente en los programas de estudio

(Mineduc, 2014); sin embargo, las sugerencias didácticas por parte del Ministerio no constituyen con claridad un modelo orientador para los profesores de aula. Surge, entonces, a partir de esta propuesta didáctica, una instancia que no solo promueve el aprendizaje de estrategias lectoras para mejorar comprensión de la novela *El Lazarillo de Tormes*, sino que, además, se convierte en una innovadora forma de acercar a los estudiantes al aprendizaje y valoración de la literatura.

6. Conclusiones

A continuación, es posible señalar las siguientes conclusiones que se desprenden del estudio y análisis de los resultados obtenidos:

1. La investigación ha posibilitado abordar dos de las problemáticas más acuciantes en el aula: los bajos índices de comprensión lectora de los estudiantes de educación básica y el tratamiento filológico-historicista de la literatura que inhibe el desarrollo de estrategias de aprendizaje lector en los jóvenes lectores. Estos desafíos han demandado generar una intervención didáctica con la finalidad de promover el aprendizaje significativo y el desarrollo de la competencia lecto-literaria, evidenciándose que, mediante la aplicación de estrategias del modelo interactivo de lectura (Solé, 2006), se incrementa el desempeño de la comprensión de la novela *El Lazarillo de Tormes* en los estudiantes de octavo año básico.

2. Se concluye, desde el punto de vista teórico, que la lectura comprensiva es un proceso complejo en el que el lector texto interactúa progresivamente con el texto. Activa en el sujeto lector múltiples mecanismos de percepción, interpretación y de contextualización que facilitan la comprensión del texto. Los lineamientos y claves del modelo interactivo de lectura, sumados a los fundamentos de la Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL), contribuyen al aprendizaje de estrategias lectoras que permiten la comprensión de una obra clásica española como es *El Lazarillo de Tormes* por parte de los estudiantes. Es posible, entonces, proponer un modelo de aprendizaje lector a partir de una intervención didáctica, que considere obras pertenecientes a la literatura clásica española, con una orientación no

enciclopédica y más centrada en los jóvenes lectores desde una dimensión personal motivacional y situada del aprendizaje. 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.

3. 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.

4. Esta investigación se constituye en un primer acercamiento a los tratamientos didácticos que pueden ser aplicados en el aula, específicamente, de obras clásicas con enfoques actuales del proceso lector y de la didáctica. Esto implica que se puede proyectar esta experiencia pedagógica a otros niveles de enseñanza y con otros textos del canon escolar, siempre y cuando se intervenga de modo sistemático y teniendo en consideración las características de los lectores que se encuentran en fase de aprendizaje y su realidad.

Referencias

- Agencia de la Calidad de la Educación de Chile. (2013) SIMCE: Evaluaciones Nacionales. [En línea]. Disponible en https://s3.amazonaws.com/archivos.agenciaeducacion.cl/resultados-simce-2013/SR_8basico_2013.pdf [Consulta: 16 de mayo de 2014]
- Camps, A., Colomer, T. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid. Celeste/M.E.C.
- Camps, A.; Ruiz, U. (2011). El objeto de la didáctica de la lengua y la literatura. En Ruiz, U. *Didáctica de la lengua castellana y la literatura*. Barcelona: Graó, pp. 13-28.
- Hernández Sampieri, R. et al. (2006). *Metodología de la investigación*. México. Mc Graw.
- López, A. (1998) *Hacia una conformación histórica de la Didáctica de la Lengua y la Literatura*. [Didáctica \(Lengua y literatura \(10\)\)](#), 215-232.
- Mendoza, A. (1998). *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector*. Barcelona. Octaedro.
- Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector*. Cuenca: Ed. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mendoza, A. (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Prentice-Hall.
- Mendoza, A (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga. Aljibe.
- Ministerio de Educación. (2009). Ajuste Curricular. Lenguaje y Comunicación [en línea]: Disponible en http://www.curriculum-mineduc.cl/ayuda/docs/ajuste-curricular-2/Sector_Lenguaje_y_Comunicacion.pdf [Consulta: 9 de mayo de 2014]
- Ministerio de Educación. (2014). Programa de Estudio, Octavo Básico [En línea]. Disponible en http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articulos-18967_programa.pdf [Consulta: 14 de mayo de 2014]
- Navarro, R. (2010). *El Lazarillo de Tormes. Clásicos para estudiantes*. Barcelona. Edebé.
- Puente, A. (2000). *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Fundación Germán Sanchez Ruipérez.

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

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

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

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

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