

RECEPCIÓN DE TEXTOS CLÁSICOS GRECOLATINOS E INTERTEXTO LECTOR: LA *MINIFICCIÓN* COMO OPCIÓN DIDÁCTICA

Lorena Francisca Berríos Barra*

RESUMEN

El presente trabajo busca analizar el grado de aceptación y comprensión de *minificciones*, que incluyen referentes a obras clásicas grecolatinas en un grupo de 42 estudiantes de educación secundaria en Chile, con el fin de determinar si estos textos pueden ser una alternativa didáctica que contribuya a su formación literaria. Con este fin, se utilizó una metodología de diseño mixto y sus resultados revelaron que es posible el uso y trabajo didáctico con minificciones en el aula, pues la modalidad es aceptada en la medida de que es comprendida.

Palabras clave: Minificción, clásicos grecolatinos, formación literaria, alternativa didáctica.

GRECO-ROMAN CLASSIC TEXTS RECEIVING AND INTERTEXT READER: *MINIFIC- TION* AS TEACHING OPTION

ABSTRACT

This paper aims to analyse the degree of recognition and understanding of fiction that includes references to Greco-Latin classics in a group of 42 highschool Chilean students, in order to determine whether these texts can be a didactic alternative that contributes to their literary formation. For this purpose, we used a mixed design methodology and its results showed that the use and teaching with fiction in the classroom, is possible because the mode is accepted as long as it could be understood.

Key words: Minification, grecolatin classics, literary education didactic choices.

Recibido: 19 de mayo de 2014

Aceptado: 10 de junio de 2014

* Máster de Investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura (Universidad de Barcelona), Magíster en Estudios Clásicos c/m Cultura Greco-romana (UMCE). Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. lbottaes@gmail.com

1. OBJETO DE ESTUDIO

El interés de nuestra investigación surge de la necesidad de indagar en qué aspectos y en qué grado la *minificción* es una modalidad textual válida dentro del aula para la formación literaria y, especialmente, para introducir el conocimiento a los clásicos grecolatinos. Se ha analizado, entonces, cómo un grupo de estudiantes de secundaria en Chile realiza la recepción de los diferentes tipos de referentes que aluden a las obras clásicas grecolatinas y que se encuentran presentes en minificciones.

En la investigación descrita se abordan aquellos tópicos relacionados con el mito griego que aluden a obras específicas de la literatura clásica de la Antigüedad (*Ilíada*, *Odisea*, *Edipo Rey*, *Medea*, etc.), pues estas siguen formando parte de la cultura occidental por medio de las sucesivas referencias que se dan cita en diversas creaciones y perduran a lo largo de los siglos, de modo que aún hoy nos llegan a través de sus temas, personajes, argumentos y autores en la literatura contemporánea como una constante en la tradición y renovación de las producciones del sistema literario. Por este motivo, consideramos que la minificción es un tipo de textualidad clave para introducir estas creaciones en el marco de referencias formativas que utilicen los discentes, por la razón de que es una modalidad textual que surge a finales del siglo XX y que se ha cristalizado en los albores del siglo XXI (Zavala, 2009). La producción minificcional es, asimismo, un tipo de construcción posmoderna, ya que dentro de ella están los principios de la textualidad hipertextual. Este es un fenómeno que se ha manifestado con fuerza desde las últimas décadas del siglo pasado y que en el ámbito didáctico se ha estudiado como una posibilidad para formar lectores activos, ya que los eventuales receptores deberán producir estrategias para establecer las conexiones necesarias entre los diversas obras que conforman los hipertextos (Mendoza Fillola, 2010).

La realidad en la que se contextualiza esta investigación refleja un aula de literatura preocupada por lograr buenos rendimientos en los test estandarizados de calidad de la educación, entre los que se cuenta el de mayor relevancia: la prueba SIMCE (Sistema de Medición de los Resultados de Aprendizaje). El docente que realiza la clases en este nivel siente una alta presión, ya que debe cumplir con las expectativas que se ha propuesto el establecimiento educacional, situación que provoca, como resultado, la pérdida del placer por la lectura y por la formación literaria. El diagnóstico de un posible escenario para la actualización de los clásicos a través de estrategias que faciliten su implementación en el aula con el fin de que no queden en el olvido, lo cual constituye uno de los propósitos que persigue esta investigación, además de reflexionar sobre la minificción respecto a su validez y trascendencia como recurso didáctico dentro del aula de literatura y de proponerla como una opción que ayude a incrementar la competencia lectora de los estudiantes, su formación literaria, sociocultural y también cívica.

2. ANTECEDENTES Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1. Hacia una comprensión del estado de las humanidades en el sistema educativo

Actualmente vivimos en un paradigma económico que ha relegado el papel de las humanidades en las escuelas y, como consecuencia de esto, el mundo clásico de la Antigüedad (García Gual, 1993, 1998, 2010; Nussbaum, 2010, 2012). A su vez, esta preocupación ha llevado a la reflexión, en el mundo académico, de la necesidad de rescatar el mensaje del mundo clásico y llevarlo al aula. En esta línea, Nussbaum señala que “[...] los estados nacionales y sus sistemas de educación están descartando sin advertirlo ciertas aptitudes que son necesarias para mantener viva a la democracia” (2010:20). No muy alejado de esta aseveración, García Gual ha dicho que la lectura de los clásicos es un arma poderosa para rescatar a las humanidades:

El arte de leer y reinterpretar estos textos inolvidables desde nuestra perspectiva sigue siendo el más sólido e ineludible fundamento de la formación humanística. Pero es una educación que, sin embargo, en el contexto de la sociedad actual, sociedad de consumo y de orientación tecnológica, está marginada y angustiosamente amenazada por presiones pragmáticas, urgencias sociales y modas pedagógicas. De modo que la enseñanza de las humanidades, en un tiempo prestigiosa, edificada sobre la reflexión y el encuentro con los textos clásicos, textos ilustres y un tanto antiguos, está en honda y extensa crisis (1998:25).

Los clásicos grecolatinos nos ‘parecen’ lejanos. Sin embargo, esta percepción finaliza cuando se realiza una relectura de estas obras, pues invitan a un constante descubrimiento del hombre consigo mismo (Calvino, 1994) y, por este motivo, su cultivo en la escuela debe ser fundamental (Calvino, 1994; García Gual, 1998; Nusbaum, 2010) y, por ende, estimamos necesario que el profesor rescate la voz de los clásicos a partir de estrategias didácticas renovadas.

2.2. El problema de la recepción de las obras grecolatinas y la formación literaria

A partir de lo anterior, nos preguntamos si nuestros estudiantes, como lectores potenciales, podrán acceder a estas obras. García Gual (1993) reflexiona acerca del rechazo que puede producir la lectura de los clásicos grecolatinos. Ese puede provenir del desconocimiento y poca comprensión de las obras, además de un problema de traducción de las mismas, pues en el caso de que estas se lean íntegras, el factor ‘lenguaje’ será fundamental para que el estudiante rechace estos textos. Por lo tanto, visto el panorama de esta forma, es probable que nuestros estudiantes no posean las habilidades necesarias para oponer textos de una mayor complejidad. Si vemos el fenómeno de la comprensión lectora desde el ámbito de la teoría literaria, es el lector quien debe realizar las debidas reactualizaciones del texto. Eco (2000) y Zimmermann et al. (1987), señalan que el proceso de activación que realiza el lector

está mediatizado por el horizonte de expectativas¹, por lo tanto, el receptor deberá completar la indeterminación que toda obra posmoderna posee. En este sentido, Lser propone a su 'lector implícito' como una pre-orientación a los posibles lectores; por lo tanto, este lector expone las estructuras del efecto del texto y ayudará al receptor a situarse ante ellas (1987: 64).

El texto, no obstante, es una *estructura perezosa*, como ha señalado Eco (1993), que espera por su actualización, de modo que es al lector a quien compete penetrar en los laberintos que la obra literaria ha construido y esto presupone que cuente con las competencias o habilidades que le ayuden a realizar una correcta actualización de lo que texto quiere decir. Concordamos con Lser cuando sostiene: "la lectura se convierte sólo en placer allí donde nuestra productividad entra en juego, lo que quiere decir: Allí donde el texto ofrece una posibilidad de activar nuestras capacidades" y continúa: "el aburrimiento y el cansancio ilustran los puntos límites que por lo general indican nuestra retirada de la participación" (1987: 176).

En Bürger et al. (1987) encontramos esta idea relacionada con el concepto de *identificación*². Gracias a esta idea se puede entender el nivel de apreciación que logran los receptores al comprender las obras estéticamente. Si en nuestros jóvenes estudiantes no se estimulan debidamente sus capacidades o no logran identificarse con las obras, es posible que la relación que se espera con un texto literario nunca suceda. El placer e identificación con una obra se fundamenta cuando el texto que tenemos delante de nuestros ojos cobra sentido gracias a nuestras experiencias previas. Un texto resultará aburrido toda vez que no podamos acceder a sus referentes. Aquí, la labor de la escuela cobra una vital relevancia, pues es la experiencia intelectual más cercana que el adolescente posee.

En este sentido, uno de los problemas que enfrenta la comprensión de los textos por parte de los jóvenes es el escaso tiempo que dedican a la lectura. Colomer (2008) sostiene que una de las razones que esgrimen los estudiantes para no leer es el impacto de las obligaciones escolares en su vida, pues les quitan tiempo de ocio. Isabel Solé afirma que ser lector hoy en día puede ser más fácil o más difícil y que la lectura posmoderna da la tarea de formar lectores activos, que sean dotados de criterio y capaces de combinar la lectura rápida que requiere la Web con la capacidad de concentrarse en la lectura lineal (2012: 9).

¹ Zimmermann señala que, según Jauss, la estructura de este horizonte está determinada por tres factores: las normas conocidas o poética inmanente del género literario, por las relaciones implícitas con obras conocidas del entorno de la historia literaria, así como del pacto de verosimilitud (oposición ficción-realidad), de función poética y práctica de la lengua.

² Según Colomer, el texto es usado externamente al hecho artístico y la identificación opera como respuesta a las preocupaciones emergentes de la vida cotidiana o de los intereses propios del periodo vital que los adolescentes están viviendo. Por lo tanto, es una lectura evanescente que se consume en el presente y que se aleja de la lectura escolar. Esta prioridad de la identificación también se encuentra presente en los no lectores, pero en otras manifestaciones como la música o el cine (2008: 53).

Una de las claves que hace posible la actualización de la obra literaria y que considera la(s) competencia(s) que debe tener un lector, es el concepto de *intertexto*. De acuerdo con Mendoza Fillola, en los textos literarios existe “una constante presencia y reelaboración de los modelos y de convenciones de la tradición literaria” (2003:18), la cual exige una actividad de recepción que sea capaz de distinguir las diferentes alusiones a partir de los guiños presentes en la obra y que el lector, en un acto de complicidad, pueda reconocer.

Mendoza Fillola define el *intertexto lector* como el componente que hace posible que un receptor “[...] señale (reconoce) las conexiones que se dan entre referentes (aludidos, citados, reelaborados, manipulados...) a través de la activación de los conocimientos y de la experiencia de recepción” (2010: 63), lo que le permitirá acercarse o alejarse de las obras, pues en la lectura buscará establecer relaciones lógicas con el fin de articular los componentes textuales y dar un sentido a lo que lee. Esta definición del concepto de *intertexto lector* es un punto clave para el análisis de la recepción desde la perspectiva didáctica. Este acervo de conocimientos y de experiencias previas que debería tener un alumno o alumna para aproximarse a la obra, debe ser cultivado mediante actividades y lecturas que puedan resultar significativas.

Esta idea no puede separarse de la noción de *intertexto discursivo* (Mendoza Fillola, 2003), ya que este último se configura a partir de las conexiones que se producen entre obras, las cuales pueden ser identificadas gracias al intertexto lector. Coincidimos con este autor cuando argumenta que la «formación literaria debe ser planteada en torno a procedimientos que faciliten el reconocimiento de las interrelaciones de los intertextos presentes en el discurso literario» (Mendoza, 2003: 55). Así, toda didáctica que se plantee podrá ser provechosa para el estudiante, posibilitándolo a asimilar referentes, contenidos y conocimientos que ayuden a ser más eficaz la formación lectora, estética y, en el caso de la lectura de los clásicos, también valórica.

2.3. La minificción como estrategia para abordar el problema de la formación literaria y la recepción de los clásicos grecolatinos

Actualmente, la obra literaria tiene un marcado carácter posmoderno. Según Mendoza Fillola (2012) esto es resultado de las actitudes del lector con el texto, de los ajustes que este deba realizar, las interrelaciones que establece mediante “hipervínculos cognitivos” y su implicación. Lo anterior evidencia la condición hipertextual que posee la obra posmoderna. Con ello, afirmamos que este tipo de textos literarios se anclan o construyen sobre la base de obras anteriores y que además, proponen un tipo de lectura diferente de lo que la escuela ha concebido hasta ahora.

El hipertexto demanda un lector más dinámico, el cual debe leer en forma arborescente a partir de los hipervínculos que presenta e incluye el texto (Ortolano, 2005). Sostenemos que la lectura que propone este tipo de textos, constituye uno de los desafíos dentro de la formación lectora al interior de la escuela. Para nuestra investigación hemos optado por una

creación hipertextual que es la *minificción*. La minificción ha sido estudiada con profundidad en las últimas décadas y hoy en día se prevé que puede ser un recurso didáctico dentro de la formación literaria y receptora³. Dentro de las características básicas de la minificción se hallan su hiperbrevedad y narratividad (Andrés-Zuárez, 2012), su esencialidad (Rodríguez, 2009), hibridación genérica, ironía, tono lúdico (Zavala, 2009, 2011) y naturaleza elíptica (Andrés-Suárez, 2010, 2012). Hoy en día los jóvenes están constantemente vinculados con minificciones gracias a la relación que poseen con las redes sociales, por lo tanto, este tipo de producción breve debería tener mayor aceptación entre ellos, toda vez que posee una naturaleza muy propia de los medios electrónicos (Zavala, 1999: 101).

En la minificción, debido a las conexiones que posee con otras obras, su carácter transgenérico⁴ y elíptico es un desafío para el lector, pues este deberá realizar un esfuerzo mayor para poder completar el sentido del texto. En esto concordamos con Andrés-Suárez cuando indica que debido a su característica de hiperbrevedad, el lector debe casi convertirse en coautor del texto (2010:50). Considerada de esta manera, la minificción podría ser un recurso factible de aplicar dentro del aula, sobre todo en lo que se refiere al análisis a los referentes de la antigüedad clásica tanto de los mitos griegos, como de la literatura y personajes relacionados. Por el tipo de competencia que exigen, ayudaría además en la formación literaria y receptora de los estudiantes. Pues este tipo de creación le exige al lector que cuestione sus convicciones y hábitos de lectura (García de Mesa, 2009: 65), ya que deberá realizar un esfuerzo para desentrañar lo que el texto le señala, por medio de mecanismos como: la subversión del mito, la ironía y el efecto humorístico que provoca el quiebre del horizonte de expectativas (Andrés-Suarez, 2012: 86).

3. METODOLOGÍA

3.1. Objetivos y preguntas de la investigación

Nuestra investigación busca entender si la minificción es una modalidad textual válida dentro del aula para la formación literaria y, específicamente, para el conocimiento de los textos, personajes, temas y motivos de la literatura grecolatina clásica en una posible práctica de lectura vinculada al contexto de la formación receptora. Lo anterior significa plantear las interrogantes en el ámbito de lo que expresan las minificciones en el marco de la representación de referentes asociados a los elementos literarios que integran las obras clásicas grecolatinas y por otro, la información que los participantes puedan proporcionar de acuerdo a su nivel de comprensión e implicación.

³ Desde hace un tiempo están surgiendo investigaciones que proponen el uso de minificciones en el aula, un ejemplo es el artículo *Palabras con descuento. Microficción y twitteratura en el aula ELE* de Martínez Pérsico (2013), quien en su artículo propone tres estrategias didácticas a partir de los rasgos constitutivos de tales manifestaciones.

⁴ Por su condición transgenérica, es decir por sus rasgos de híbrido resultante de la fusión de distintos géneros literarios, fomentaría el acercamiento a las obras mencionadas, e incentivaría la creación de un canon personal que incrementará el intertexto de los lectores en formación.

El objetivo general es *analizar* el grado de aceptación y comprensión de minificciones que incluyen referentes a obras clásicas grecolatinas en un grupo de estudiantes de secundaria en Chile, con el fin de determinar si la minificción es una modalidad textual aplicable en el aula que contribuya a la formación literaria de los discentes. Los objetivos específicos se perfilan a analizar las preferencias lectoras y rasgos generales del hábito lector respecto de la lectura de este tipo de obras literarias en el grupo de participantes; asimismo, los aspectos que harían posible la implementación de una propuesta didáctica que incluya una muestra significativa de minificciones con referentes clásicos grecolatinos y, finalmente, valorar el impacto o incidencia de la recepción de este tipo de minificciones.

La pregunta general que nos hemos planteado apunta a saber qué dificultades y qué beneficios supone la recepción de diversos referentes de obras clásicas grecolatinas insertos en minificciones en un grupo de estudiantes de secundaria que poseen escaso nivel de formación lectora. A partir de esta pregunta surgen otras, que se cuestionan acerca de la percepción que poseen los adolescentes de los referentes a obras clásicas grecolatinas en minificciones. Si la minificción es una oportunidad para introducir los temas que abordan estas obras clásicas y cómo valorar que el posible desconocimiento de estos referentes incide en la comprensión cabal de minificciones.

3.2. Diseño de la investigación

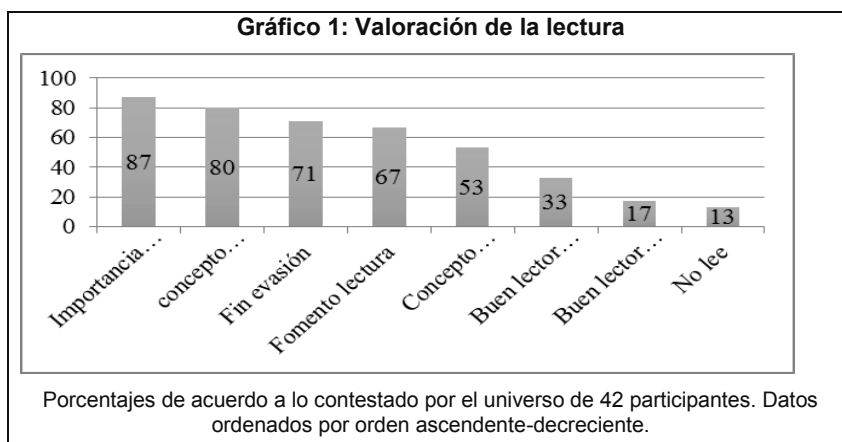
Para nuestro estudio hemos implementado una estrategia secuencial exploratoria con orientación al análisis cualitativo por sobre del cuantitativo. En este sentido, se prioriza el enfoque cualitativo, porque esto ayudará a una mayor comprensión del objeto de estudio, ya que se trabaja con la literatura e interesa indagar en las percepciones de los participantes. Esta investigación, de índole mixta, se ha centrado en un único nivel escolar (Segundo Medio de la Enseñanza Secundaria). Se escogió este nivel, porque los estudiantes ya deberían tener conocimiento de algunos mitos griegos, además de un intertexto adecuado para la comprensión de minificciones. Es, además, un grupo heterogéneo respecto a su nivel socio-cultural. La muestra ha estado compuesta por 42 alumnos, cuyas edades fluctúan entre los 14 y 17 años de edad. Es un grupo mixto y los participantes son estudiantes del Colegio San Francisco del Alba, de enseñanza humanística-científica y adjunto a la Corporación de Educación y Salud de Las Condes en Santiago de Chile.

Dentro de la investigación se consideraron tres etapas. La primera, centrada en indagar en el perfil lector de los estudiantes de la muestra, sus hábitos y gustos de lectura. La segunda, en la que se les pidió que describieran las sesiones de la clase de lenguaje desde su punto de vista con el propósito de conocer sus percepciones de la clase, como asimismo poder concluir si es factible la implementación de una estrategia didáctica con minificciones. La tercera consistió en la aplicación de un cuestionario semi-estructurado que diera cuenta de su percepción de la recepción de minificciones y los referentes a las obras grecolatinas presentes en ellas. Todos los instrumentos se respondieron vía internet. Las dimensiones de

análisis, para el primer instrumento (cuestionario), se basaron en dos ejes: tipo de lector y frecuencia y diversidad en la lectura. Para el cuestionario de minificciones, se consideraron dos dimensiones: recepción de minificciones y valoración. Para el tercer instrumento, el diario, el análisis se planificó sobre tres ítemes: percepción de la clase de lenguaje, diversidad propuesta e impacto y estrategias efectivas.

3. RESULTADOS

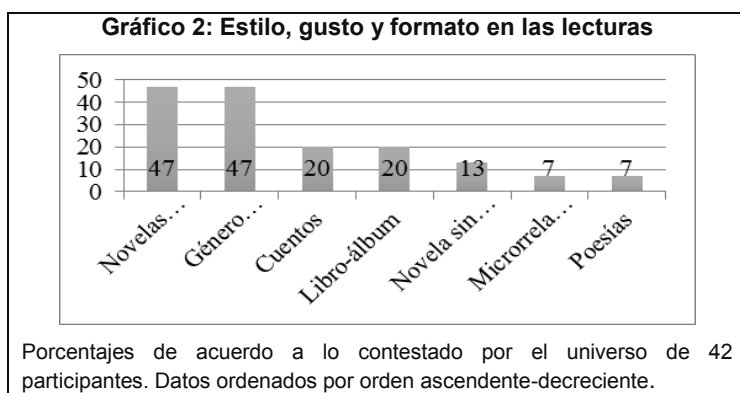
De acuerdo al análisis del cuestionario que arroja perfil lector, los principales resultados son los siguientes: respecto a la valoración por la lectura (gráfico 1), el 53% de los participantes entienden por 'leer' *la lectura de libros en general*, por lo que se infiere que siguen asociando la lectura con los libros físicos y, al parecer, no han integrado otras modalidades de textualidad, como pudiera ser la lectura de hipertextos digitales en su práctica lectora. El 80% relaciona la lectura con la competencia, de modo que para ellos ser buenos lectores es obtener buenas calificaciones. Sin embargo, los fines que persiguen con la lectura es fantasear, evadirse y, al respecto el 71% de los participantes se inclinó por esa opción. El 33% considera que ser buen lector es quien lee más rápido y solo un 17% cree que ser buen lector es ser más culto y tener más conocimiento de mundo para argumentar. Sobre la relevancia de la lectura en su vida, el 87% la considera importante. Sin embargo, respecto a la cantidad de libros que leen en un año, el 40% lee entre 4 y 7 libros, el 20% entre 7 y 10 y un preocupante 13% dice no leer en absoluto o muy poco. Curiosamente, el 67% quisiera que se fomentara la lectura y se les enseñara metodologías para mejorar su comprensión lectora.



Lo anterior va unido a la motivación por leer. La mayoría de los participantes no se sienten motivados hacia la lectura. Un 53% respondió que no le gusta leer y los motivos son: no entienden lo que leen (22%) y les da sueño (22%). Esto se demuestra en que el 53% no invierte parte de su dinero personal para adquirir libros (u otro tipo de producción). Sin embargo, un 60% les resulta fácil encontrar los libros que les gustan, pues acceden a ellos a través de la biblioteca del barrio u otros servicios (20%). Un 80% señala que siente que fue motivado

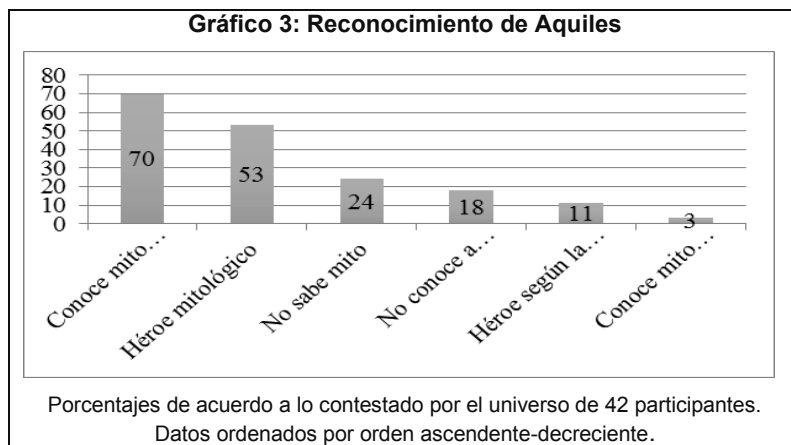
a leer y que tal evento abrió su curiosidad por la lectura (42%); en una segunda preferencia, señalan que gracias a esa motivación les gusta leer actualmente (33%). Respecto a los agentes que pudieron contribuir a su motivación y a la formación de su intertexto, están sus padres (40%), aunque señalan que dentro de las conversaciones generales (con amigos o familiares) no está el hablar de lecturas. En lo referente al papel de la escuela en la motivación a la lectura, influye negativamente el hecho de que estas sean evaluadas (53%), aunque el 40% cree que los profesores motivan a leer tanto libros relacionados con la asignatura como todo tipo de lecturas. En este sentido, un 27% leyó hace menos de un mes un libro y un 13% está leyendo actualmente.

Una de las mayores dificultades que los participantes relacionaron con la lectura es la no comprensión de lo que leen (33%). Como segunda opción, señalaron que les demanda mucho tiempo (27%) y, por último, que no se concentran al leer (13%). Otra de las dificultades es la falta de tiempo para encontrar libros de su interés (33%), la escasez de los mismos (33%) y el precio o costo de ellos (17%). Los resultados relacionados con la frecuencia y diversidad de lecturas, destaca el gusto por el género novela con ilustraciones (47%) por sobre otros géneros (según gráfico 2):

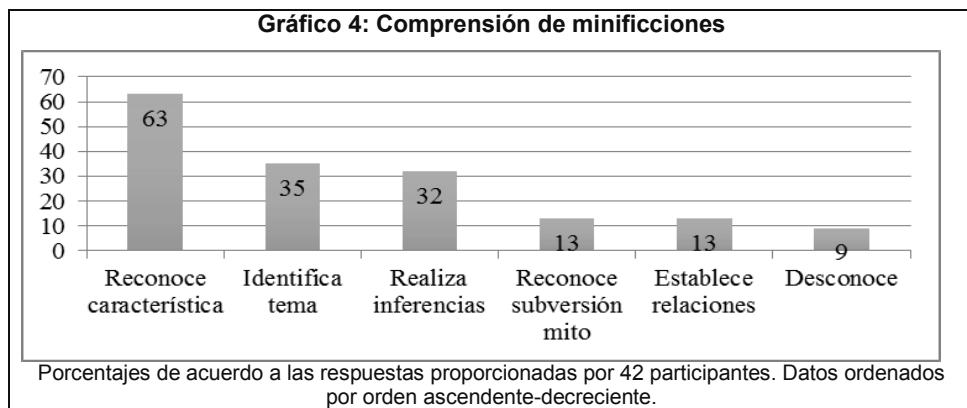


En la recepción de minificciones, los resultados arrojaron que de los personajes (en obras de la Antigüedad clásica) que los participantes reconocen, se encuentran mayormente: Ulises y Penélope, aunque algunos participantes piensan que Homero es un personaje (33%). Respecto a uno de los personajes protagonista de la *Iliada*, Aquiles, el 53% lo reconoce como un héroe mitológico y solo un 11% lo relaciona con la obra homérica. Del mismo modo, un 18% no conoce a Aquiles y, pese a eso, un 70% sí conoce el mito respecto a su figura. Un 24% no conoce este mito y sólo un 3% sabe sobre su destino trágico según la *Iliada* (que morirá muy joven). Respecto a obras como la *Iliada*, pueden reconocer a Aquiles (38%) y Helena (33%), pero, a su vez, señalan a Ulises como uno de los personajes fundamentales de la *Iliada* (14%),

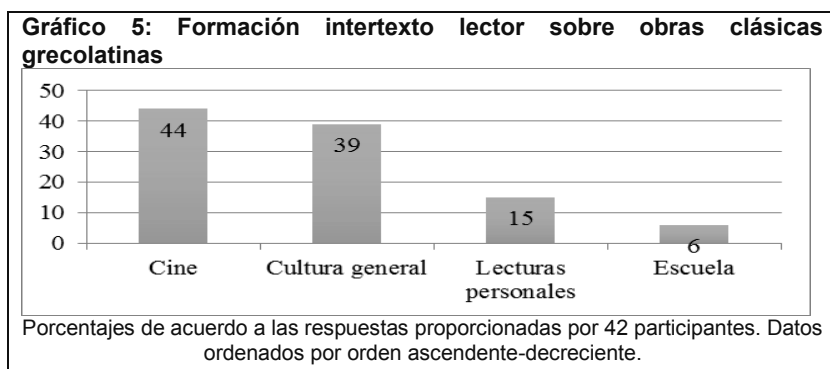
confundiendo así las obras. Podemos adelantar que la mayoría conoce a los personajes gracias a la influencia de los medios de comunicación, ya que cuando se les pidió contar la historia de Hércules (Heracles) la versión que dieron, en su mayoría, fue la de la película de Disney.



En cuanto a la comprensión de minificciones (gráfico 4), la mayoría de los participantes pudo detectar y apreciar la característica de la ironía en ellas. Respecto a la comprensión del tema, vinculado con el conocimiento de referentes a clásicos grecolatinos, ya existe una mayor dificultad, pues en el relato relacionado con Medea, la opción vinculada con el carácter vengativo de la protagonista fue marcada por un 35%. La segunda de las opciones que centraba el tema en Teseo fue escogida por el 27%. La estrechez en los porcentajes indica que existe cierta confusión en el tema del relato, y por ende, afecta la comprensión cabal de este texto. Además, en el reconocimiento de inferencias, la mayoría no fue capaz de realizar la inferencia, pues implicaba el conocimiento de la historia original (la *Odisea*). En otra pregunta relacionada, cuando se les pidió reconocer la subversión del mito o de la figura de Penélope de acuerdo al texto original, un 56% realizó una inferencia basada en los datos, un 22% marcó la opción que señalaba la igualdad de la Penélope de la minificción a la de la obra homérica y solo un 13% fue capaz de reconocer la subversión de las características de la Penélope proyectada por Homero. Respecto a las relaciones que pueden establecer entre el contenido de las historias (parodia o subversión de la historia), existe una confusión en los participantes, ya que el parecer sólo manejan la información proporcionada por el imaginario colectivo y no la de los textos originales.



El nivel de intertexto lector de los participantes se manifestó en las preguntas relacionadas con los conocimientos previos y la confirmación de expectativas. Al respecto, podemos señalar que la mayoría percibe que sus conocimientos previos no son del todo suficientes, aunque poseen cierta información que les ayuda. Solo en las minificciones, cuyos personajes están ampliamente reconocidos obtuvieron mayor porcentaje en la escala de valoración. Sin embargo, en el caso de los que respondieron que sus conocimientos previos no fueron suficientes en el relato “La tortuga y Aquiles” de Monterroso. Asimismo, el desconocimiento del texto original (no haberlo leído o comprendido) afectó la comprensión de la minificción “Penélope, reina de Ítaca”, ya que el 51% determinó que el no conocer la obra en que se basa este relato le ha hecho más difícil su comprensión. En relación a quiénes han ayudado en la formación de su intertexto sobre obras clásicas, en orden de preferencia están: el cine, la cultura en general, las lecturas personales y la escuela:



En lo que se refiere a la valoración de las minificciones, el 81% reconoce que ha leído minificciones o microrrelatos en clases. El mayor problema al que se enfrentan al leer este tipo de textos es la falta de motivación, debido a su complejidad (50%); las demás preferencias

apuntaron a dificultades del tipo: desconocimiento de hipotextos (26%), la no introducción de las obras y referentes en las clases (24%). Entre las creencias de por qué las minificciones no se trabajan en el aula, los participantes apuntaron a:

- a) *La dificultad de comprenderlas*: consideran que son difíciles de comprender debido a su carácter elíptico y por los hipotextos en los que se basan.
- b) *Motivación*: al ser complejas, desmotivan. Los participantes las encuentran aburridas.
- c) *Falta de conocimiento de las obras*: la dificultad se profundiza al no conocer las obras o personajes sobre los que se basan.
- d) *No aplicabilidad en la realidad*: consideran que las obras clásicas grecolatinas no tienen una aplicabilidad en la vida real. En cuanto a los temas que tratan los sienten alejados de su propia experiencia, no los asocian con la cultura general y los encuentran complejos.

En relación al ítem de apreciación personal que indagaba sobre lo que significó la lectura de minificciones por medio del cuestionario, se pueden extraer las siguientes consideraciones generales:

- a) *Importancia de conocer otras culturas*: varios señalaron que las minificciones dan la posibilidad de acceder a aspectos culturales que son alejados de su realidad. Sobre todo la griega, ya que la consideran importante para el mundo occidental.
- b) *Recordar obras olvidadas*: algunos participantes manifestaron que leer estas minificciones les ayudó a recordar personajes, mitos y relatos que habían conocido desde pequeños y eso les ayudó a comprender el tema que éstas proponían.
- c) *Nivel de dificultad*: el nivel de dificultad tiene dos aristas. Por una parte propone un estímulo para poder acceder a lecturas más complejas y comprenderlas, y por otro, produce -según los participantes- una desmotivación, ya que les parece difícil por el carácter elíptico de esta modalidad textual.
- d) *Gusto por el tema*: el hecho de poder trabajar obras clásicas grecolatinas, sus mitos y sus personajes resulta motivador para varios de los participantes.
- e) *La brevedad*: algunos participantes hicieron notar la brevedad como una característica motivadora para acercarse a estos textos.
- f) *Dificultades*: las dificultades estuvieron enfocadas en el manejo de vocabulario, en la lectura compleja que proponían y en el hecho de que estuvieran presentes hipotextos desconocidos para los participantes.
- g) *Interés*: a varios participantes les pareció interesante y pudieron relacionarlas con otras modalidades, como el cine y la televisión, que son medios masivos de comunicación.

En lo referente a las clases de Lenguaje, los principales intereses de los participantes estaban centrados en el conocimiento de contenidos y en su rendimiento. Las dificultades que los participantes perciben están centradas principalmente en la comprensión, ya sea de textos literarios o no literarios. Muchas de ellas están asociadas con aquellas cosas que no son de su agrado, o sea, si algo no lo comprenden, entonces ya no les motiva. En este sentido, la lectura no es un punto que les estimule.

En relación a la diversidad textual, muchos de los textos que leen están supeditados al trabajo con el libro de la asignatura proporcionado por MINEDUC (Ministerio de Educación de Chile). Estos textos son en su mayoría poemas, cuentos y fragmentos de novelas, los cuales están subordinados al contenido visto durante la jornada. En cuanto a las estrategias utilizadas en la clase, las que más agradan a todos los participantes son aquellas que refieren a trabajo colaborativo (trabajo en grupo) y relacionar los textos literarios con otras manifestaciones (cine), ya que se sienten implicados dentro del grupo y de la actividad, asimismo, les ayuda a comprender los textos que les parecen difíciles.

5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Los hallazgos desvelan que es posible un trabajo didáctico con minificciones dentro del aula. Esta actividad didáctica compromete la acción del profesor como eje principal y motor para propiciar su aplicación en la sala de clases, pues las minificciones son aceptadas por los estudiantes en la medida que son comprendidas. Al encontrarlas complejas, se desmotivan y no logran ser lectores implícitos de ellas. Los referentes a obras clásicas grecolatinas presentes en ellas poseen dos aristas: por una parte, los estudiantes consideran que son relevantes, pues manifiestan parte importante de la cultura occidental y, por otro, sienten que son temas muy elevados y alejados de su vida cotidiana. Con este tipo de respuesta nos percatamos que la profundidad de la crisis de las humanidades es mucho más honda de lo que se puede apreciar a simple vista.

Los resultados arrojan diferentes matices que invitan a una reflexión de los siguientes puntos y uno de los primeros aspectos es el impacto que los medios masivos de comunicación generan en los estudiantes. La mayor parte del conocimiento que poseen sobre referentes a obras clásicas grecolatinas y mitos de la antigüedad griega están proporcionados por estos medios y no por las lecturas de los originales, por lo tanto, la competencia que poseen respecto a estos referentes es superficial y descontextualizada. Los medios suelen difundir reinterpretaciones y reelaboraciones previas (con frecuencia comerciales y/o lúdicas, no siempre respetuosas o canónicas) de estos mitos y personajes sin atender ni rescatar los fundamentales temas que tratan, lo cual va en desmedro de los valores y tópicos que contienen estas obras y que propician un encuentro espiritual con los grandes temas de la humanidad, por lo que al enfrentarse a textos más complejos, siente que no mantienen relación con sus vivencias ni con sus conocimientos. El tipo de reelaboración que proponen los medios puede ser utilizada como punto de partida para comprender de qué forma los temas y valores de

estas obras se encuentran presentes en ellos; pues el hecho de conocer los referentes someramente, afecta la comprensión de hipertextos, especialmente de minificciones. Pero una de las características de la minificción es la complicidad que genera con sus lectores. En el caso de nuestra aplicación se vio parcialmente lograda, ya que las grandes obras (*Ilíada*, *Odisea*, *Edipo Rey*) fueron reconocidas por los estudiantes; sin embargo, mediante el análisis de los resultados pudimos percibir grandes vacíos en su recuerdo y comprensión. Esta problemática se ve reforzada en las respuestas individuales de los participantes, quienes señalaron que las minificciones les ayudaron a recordar tales obras, pero, a la vez, indicaron su insatisfacción al no poder conectar con ellas.

Otro de los aspectos a señalar es el relacionado con la no aplicabilidad de las obras clásicas en la realidad contemporánea. Nos preguntamos ¿Por qué nuestros alumnos no las sienten cercanas? Obviamente no es sólo responsabilidad del profesor. Tal como se ha señalado en nuestro marco, las políticas actuales han propiciado el desencuentro del ciudadano actual con su origen cultural. Somos descendientes de diversas culturas, pero la que ha constituido nuestro modo de ser es la occidental. Aunque la herencia cultural actualmente se presenta dispersa, difusa y parcialmente en el olvido, no se puede ignorar que los principales valores que sustentan la cultura del mundo occidental se encuentran en la comprensión y lectura de los textos clásicos grecolatinos. Los jóvenes sienten que esas obras les resultan distantes, que no tienen que ver con ellos, ni siquiera con la cultura general según ellos la perciben, y esto debido a la complejidad de referentes que contienen y cuyo conocimiento implican. Ya sea la traducción, la superficialidad de los medios, etc., lo único que podrá acercar a nuestros jóvenes -quienes argumentaron que sí les interesa conocer estas obras- es que nosotros como maestros de literatura podamos comprender la importancia de la lectura de estas creaciones para cultivar nuestra herencia cultural.

Respecto a las preferencias lectoras de nuestro grupo de estudiantes, los resultados arrojan que la lectura para ellos está relacionada con la competencia, no con saber más o con poseer más referentes culturales. Si la lectura puede dar un buen rendimiento académico, entonces tiene valor para ellos; pese a todo, no son buenos lectores y, por lo tanto, están muy alejados de ser lectores implícitos o lectores modelo. Podríamos señalar que son lectores de información por el tipo de lecturas que suelen realizar, escogiendo cómics y novelas con ilustraciones como las preferidas. Ahora bien, talvez este tipo de lectura facilitaría el trabajo con minificciones, ya que estas proponen un nuevo modo de enfrentarse a la lectura que dista de la tradicional. No obstante, urge el trabajo en aula con los referentes, ya que el desconocimiento de estos impidió que comprendieran cabalmente las minificciones y, con ello, la posibilidad de interactuar activamente con el texto.

Los alumnos señalan que no les gusta leer, sin embargo, leen novelas gráficas, cómics y todo lo que les resulte expedito, accesible y que incluya imágenes. En este sentido, la escuela y los profesores de lenguaje hemos hecho a la lectura un flaco favor. Con el fin de

aproximar las obras clásicas o de distintas épocas de la humanidad a nuestros alumnos, hemos creado un sistema de evaluación que ha provocado solo el alejamiento y desmotivación de los estudiantes hacia la lectura. Asocian la lectura y el dominio lector con la calificación, leer literatura con escuela y, a fin de cuentas, la escuela sólo posee el 6% de incidencia en la formación del lector, de su competencia y de su intertexto lector. Uno de los factores más significativos en la formación del intertexto son los padres, aunque los profesores también son considerados importantes dentro de la motivación para leer. Si no podemos trabajar con los padres (en secundaria es más complejo), por lo menos podremos trabajar con nuestra capacidad para motivar a nuestros estudiantes, quienes no tienen una gran diversidad lecturas y tampoco leen minificciones. La motivación también podría considerar el trabajo con el tipo de producciones a las que ellos acceden.

Nuestros estudiantes sienten que no comprenden lo que leen, que no tienen tiempo, que no se concentran. Podemos aceptar estos elementos negativos para poder trazar estrategias que puedan ayudarlos a sentirse más competentes en la lectura y en eso no podemos olvidar sus motivaciones, gustos y deseos. Hasta el momento hemos impuesto nuestro punto de vista a los estudiantes, creemos que es hora de escuchar el de ellos, pues en razón de lo poco que leen y la escasa diversidad de géneros a los que acceden, la clase de lenguaje debería ser una oportunidad para motivar la lectura de distintos géneros, acercar obras de distinto periodo, ampliar sus horizontes literarios. Por lo mismo, el escenario que arroja el análisis de estos resultados, nos indican que la posible lectura de clásicos grecolatinos en los estudiantes es muy difícil, sino del todo imposible y que depende exclusivamente de la motivación que haga el profesor.

En relación a la posible implementación de una propuesta didáctica que incluya una muestra significativa de minificciones, los resultados arrojan que el principal interés de los estudiantes está centrado en el conocimiento, en tener un buen rendimiento y utilizar la clase, sobre todo la explicación del profesor, como un medio para acrecentar su expediente académico. Por lo tanto, una posible implementación se ve dificultada por estos aspectos, sumado al tipo de trabajo que se realiza en el aula, el cual está centrado en la rendición de pruebas y en la explicación de conceptos. Y además, la lectura de textos literarios está en función de los contenidos. Las clases, en general, no están propuestas para concentrarse en la lectura de un texto, sino para tratar temas referidos al análisis abstracto de la literatura. Nos preguntamos ¿Tanto ha afectado el modelo que los profesores hemos descartado el cultivo de la lectura por fruición en nuestros estudiantes? En nuestro marco hablábamos de las políticas actuales, de la falta de humanidad –en el fondo– de nuestra aula de literatura.

Como profesores enfrentamos continuamente nuevos desafíos, además de luchar contra el desencanto propio de la adolescencia; no obstante, esa peculiaridad de nuestros estudiantes debe ser un acicate para buscar nuevas metodologías. En este sentido, pudo comprobarse que a los estudiantes les agradan los trabajos en grupo y aquellos recursos

multimedia que los ayude a acercarse a los textos literarios y comprenderlos. Por esto, pensamos que es factible que se pueda proponer una estrategia de trabajo con minificciones; no obstante, el panorama actual ofrece una asignatura (subsector) que no se visualiza como un espacio para reflexionar sobre los temas que proporcionan las diversas lecturas, sino como un lugar de producción de resultados académicos en pro de subir los índices de calidad. En el caso de que se planteara una propuesta didáctica de trabajo con minificciones, incluiría no solo la voluntad del docente a cargo del curso o nivel, sino la aceptación, por parte de los directivos, de una nueva metodología y eso implicaría un cambio sustancial en la forma de concebir la asignatura. En la valoración del impacto o incidencia de la recepción de minificciones que incluyen referentes a clásicos grecolatinos, los resultados arrojaron que el mayor problema que presenta esta modalidad textual a los estudiantes es su complejidad. Esto se une con el desconocimiento de hipotextos y que estos no se trabajen en las clases de forma que produzcan un impacto en su receptor.

La minificción es un texto desafiante. Por su carácter elíptico y su estructura hipertextual resulta ser un tipo de producción que exige una buena estrategia de aplicación en el aula. No logrará el resultado que se espera si no se introduce adecuadamente, pues los estudiantes, al estar en contacto con minificciones, señalaron que les resultaron aburridas por la complejidad que presentaban; además del vocabulario que resultaba desconocido para varios participantes. Pese a lo anterior, podríamos señalar que el impacto de la lectura de esta modalidad textual resultó ser positiva para el grupo general que participó en la investigación, ya que el nivel de dificultad significó un desafío para muchos de ellos. Asimismo, su característica de brevedad resulta ser una motivación para acercarse a este tipo de textos y los temas que proponen – que en el caso de nuestra investigación eran referentes grecolatinos – les son estimulantes, sumado a que pudieron relacionar tales referentes al cine y la televisión. Teniendo en cuenta la motivación de los estudiantes por acceder a obras clásicas grecolatinas, se da la posibilidad de que la minificción sea una oportunidad para que sean parte del canon formativo en las actividades de aula y una posibilidad de estimular la formación de uno personal. Lo anterior, debe ser acompañado de una metodología que comprometa –como ya hemos dicho–, el trabajo en conjunto de la comunidad.

CONCLUSIONES

Considerando los datos analizados, la discusión de los resultados y lo que falta por investigar, se derivan las siguientes conclusiones a partir del diagnóstico de la recepción de minificciones que incluyen referentes a hipotextos clásicos grecolatinos:

1. En respuesta a nuestra pregunta general podemos determinar que las mayores dificultades en la recepción de diversos referentes de obras clásicas grecolatinas insertos en minificciones, estriban en la complejidad que poseen estas creaciones, sumado al desconocimiento que poseen los estudiantes de las obras sobre los que se sustentan los referentes, pues, como ya hemos comprobado,

- los alumnos conocen parcialmente mitos, obras y personajes, pero ignoran su mensaje y contexto original. Asimismo, los beneficios que suponen, yacen en el desafío que implica la lectura de este tipo de modalidad textual y el interés que suscita el hecho de que sea una oportunidad para ampliar o incrementar el intertexto lector sobre los hipotextos contenidos en las minificciones.
2. Los referentes a obras clásicas grecolatinas son percibidos como alejados de su realidad cotidiana, pertenecen a temas elevados y no tienen que ver con su cultura. Asimismo, hay un interés y una motivación por conocerlos, saber de qué tratan y reflexionar sobre los temas que sustentan.
 3. La minificción es una modalidad literaria que ofrece la valiosa oportunidad de introducir en la educación literaria desde el aula, los temas que abordan las obras clásicas grecolatinas, pero esto debe hacerse por medio de una estrategia que incluya los gustos de los estudiantes, las diferentes visiones propuestas por los medios masivos de comunicación y tratar de implicarlos en la visión de mundo que proponen estas obras que, en el fondo, están más cercanas a la realidad que lo que podemos imaginar.
 4. El análisis de los resultados nos dio evidencias de que los estudiantes poseen una base de referencia para acceder a las minificciones que abordan hipotextos clásicos de la antigüedad, pero no es suficiente para que comprendan cabalmente este tipo de modalidad textual. Por lo tanto, un conocimiento parcial no es suficiente para que el estudiante, como lector, pueda completar el sentido de los textos o lograr la suficiente complicidad que las minificciones exigen.
 5. Dentro de las valoraciones generales de los estudiantes sobre la inserción de minificciones en el aula y de los clásicos, por un lado perciben que la complejidad es un aspecto que no ayuda a la motivación por leerlas, y por otro, esta misma dificultad plantea un desafío. Perciben que son una oportunidad para introducir nuevas obras que incluyan mitos y personajes de la antigüedad grecolatina. También valoran que propicien una nueva forma de leer y que, además, sean breves.

Finalmente, a partir de estas conclusiones, queremos señalar, por una parte, que esta investigación se propuso ser un pequeño aporte al estudio sobre la recepción y el intertexto lector, además de ser una instancia para reflexionar acerca de nuestros estudiantes como lectores, de la forma en cómo aproximamos la lectura al aula y de cómo las políticas actuales han afectado la transmisión de la literatura. Por otro lado, creemos que es factible iniciar una investigación que profundice en los principales tópicos relacionados con el lector y el fenómeno de la recepción, a través una estrategia didáctica que incluya minificciones, y que esta sea ocasión para introducir los principales temas de las obras clásicas grecolatinas, sus personajes y mitos con las respectivas reelaboraciones que han surgido en el último periodo, que aquí - por razones de tiempo y espacio - no han sido posibles de abordar.

BIBLIOGRAFÍA

- Andrés-Suárez, Irene.** 2010. *El microrrelato español. Una estética de la elipsis*. Palencia: Menoscuarto Ediciones.
- _____ 2012. *Antología del microcuento español (1906-2011) el cuarto género narrativo*. Barcelona: Cátedra.
- Bailey, Kathleen.** 1990. "The use of diary studies in teacher education programs". En Richards and Nunan (eds.), *Second Language Teachers Education*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 215-226.
- Bürger, Peter.** 1987. "Problemas de investigación de la recepción". *Estética de la recepción*. Compilación de textos y bibliografía José Antonio Mayoral. Madrid: Colección Biblioteca psicológica, pp. 178-195.
- Calvino, Italo.** 1994. "Por qué leer a los clásicos. Las Odiseas en la Odisea". *Por qué leer a los clásicos*. México: Tusquets. Trad. Aurora Bernárdez, pp. 7-21.
- Colomer, Teresa.** 2008. Entre la normalitat i el desinterès: els hàbits lectors dels asolescents. En Teresa Colomer (coord.), *Lectures adolescents*. Barcelona: Grao, pp. 19-33.
- Eco, Umberto.** 2000. *Apostillas al nombre de la rosa*. Barcelona: Lumen (7ª edición).
- García de Mesa, Roberto.** 2009. "Interdiscursividad de lo breve y lo esencial en los modelos de minificación". En Rodríguez O. (Editor) Juan A. Epple y Fernando Moreno (Co-Eds.), *Los mundos de la minificación*. Valencia: Aduana Vieja, pp. 50-66.
- García Gual, Carlos.** 1993. "Leer a los clásicos y elegirlos". *Claves de razón práctica*, 31, pp. 60-63.
- _____ 1998. "El viaje sobre el tiempo o la lectura de los clásicos". *La educación que queremos. Primer ciclo de conferencias*. Madrid: Santillana, pp. 23-40.
- _____ 2005. "La inactualidad y la pervivencia de los clásicos". En Jenaro Costas Rodríguez (coord.), *Ad Amicam Amicissime Scripta. Homenaje a la profesora María José López de Ayala y Genovés* (pp. 81-86) Vol. II. Madrid: UNED ediciones.
- _____ 2010. "La filología clásica está al servicio de la mediación entre los antiguos y nuestros contemporáneos". *Revista Esfinge* [en línea]. Disponible en <http://www.revistaesfinge.com/?p=875> (consulta 24/07/2014).
- Iser, Wolfgang.** 1987. *El acto de leer. Teoría del efecto estético*. Madrid: Taurus.
- Jover, Guadalupe.** 2007. *Un món per llegir. Educació, adolescents i literatura*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Mendoza Fillola, Antonio.** 2003. "Los intertextos: del discurso a la recepción". En Antonio Mendoza y Pedro Cerrillo T. (coord.), *Intertextos: Aspectos sobre la recepción del discurso artístico*. Cuenca: Ediciones de la Universidad Castilla-La Mancha, pp. 17-60.
- _____ 2010. "La formación receptora: análisis de los componentes del intertexto lector". *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa* 41, pp. 53-69 [en línea]. Disponible en <http://web.uam.es/servicios/apoyodocencia/ice/tarbiya/pdf/revistas/Tarbiya041.pdf>. (Consultado el 21 de abril de 2014).
- _____ 2012. "Leer hipertextos de papel: sobre el lector y sus hipervínculos cognitivos". En A. Mendoza (Coord.), *Leer hipertextos*. Barcelona: Octaedro, pp. 73-99.
- Nussbaum, Martha.** 2010. *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz-editores. Trad. María Victoria Rodil.
- _____ 2012. *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós. Trad. Juana Pailaya.

- Ortolano, Mariel.** 2005. "Narrativas hipertextuales: hacia una redefinición del concepto de hipertexto". *Ponencia para las Séptimas Jornadas Nacionales de Literatura Comparada, Asociación Argentina de Literatura Comparada (AALC), Buenos Aires, 27 al 30 de julio de 2005* [en línea]. Disponible en: <http://elfaroensayos.wordpress.com/2008/10/15/hacia-una-redefinicion-del-concepto-de-hipertexto/> (Visitado 21 de abril 2014).
- Solé, Isabel.** 2012. *La comprensió lectora, una clau per a l'aprenentatge*. Barcelona: Fundació Jaime Bofill [en línea] Disponible en <http://www.debats.cat/sites/default/files/debats/pdf/comprensió-lectora.pdf> (Visitado 21 de abril de 2014).
- Zavala, Lauro.** 1999. *Seis problemas para la minificción*. México: UAM.
- _____ 2009. "Los estudios sobre minificción. Una teoría literaria en lengua española". *El cuento en red: estudios sobre la ficción breve*, 19, pp. 37-44.
- _____ 2011. Prólogo. *Relatos mexicanos posmodernos*. México D.F.: Alfaguara, 7ª edición, pp. 9-13.
- Zimmermann, Bernhard.** 1987. "El lector como productor: en torno a la problemática del método de la estética de la recepción". *Estética de la recepción*. Compilación de textos y bibliografía José Antonio Mayoral. Madrid: Colección Biblioteca psicológica, pp. 40-58.

