



B Universitat de Barcelona

FACULTAT DE FORMACIÓ DEL PROFESSORAT

MÀSTER DE RECERCA EN DIDÀCTICA DE LA LLENGUA I LA
LITERATURA

*Recepción de los textos clásicos grecolatinos en
el aula: la minificción como alternativa
didáctica*

Lorena Berríos Barra

Curso: 2012-13

Trabajo de fin de máster

Tutor: Dr. Antonio Mendoza Fillola

Septiembre de 2013

INDEX

RESUMEN	3
1. JUSTIFICACIÓN E INTERÉS DE LA INVESTIGACIÓN	4
2. ESTADO DE LA CUESTIÓN	7
2.1. Hacia una comprensión del estado de las humanidades en el sistema educativo	7
2.2. El problema de la recepción de las obras grecolatinas y la formación literaria.....	10
2.3. La minificción como estrategia para abordar el problema de la formación literaria y la recepción de los clásicos grecolatinos	15
3. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN	20
4. METODOLOGÍA	21
4.1. Participantes e instrumentos: procedimientos aplicados en recogida y tratamiento de los datos.....	24
4.1.1. Sujetos participantes	24
4.1.2. Instrumentos de análisis	24
4.1.2.1. Primer instrumento	24
4.1.2.2. Segundo instrumento	25
4.1.2.3 Tercer instrumento	27
5. ESTUDIO DE LOS DATOS Y ANÁLISIS	29
5.1. Cuestionario	29
5.1.1. Tipo de lector	29
5.1.2. Frecuencia y diversidad de la lectura	31
5.2. Cuestionario semi-estructurado	31
5.2.1. Recepción de minificciones	31
5.2.2. Valoración	36

5.3. Diario	38
5.3.1. Percepción de la clase de lenguaje	39
5.3.2. Diversidad textual propuesta en el aula e impacto	40
5.3.3. Estrategias efectivas	41
6. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	42
7. CONCLUSIONES	46
BIBLIOGRAFÍA	48
ANEXOS	53
Anexo 1: Corpus de minificciones	53
Anexo 2: Explicación de categorías	56
Anexo 3: Instrumentos de investigación	58

RESUM

L'interès de l'estudi sorgeix de la necessitat d'analitzar el grau d'acceptació i comprensió de minificcions que inclouen referents d'obres clàssiques grecolatines en un grup d'estudiants de secundària a Xile, amb la finalitat de determinar si la minificció pot ser una alternativa didàctica que contribueixi a la formació literària dels aprenents. S'ha utilitzat una metodologia de disseny mixt amb tendència a l'anàlisi qualitativa sobre el quantitatiu. El grup d'informants que constitueix la mostra va estar conformat per 42 estudiants, sobre els quals es van indagar les seves preferències lectores, coneixement i comprensió dels referents grecolatins dins de les minificcions, així com la seva percepció de les sessions de llenguatge, per mitjà d'instruments que es van aplicar per via web. Els resultats van desvetllar que és possible i eficaç, l'ús i treball didàctic amb minificcions a l'aula, doncs aquesta modalitat és acceptada en la mesura que és compresa. Els participants van assenyalar la importància de l'herència cultural de les obres clàssiques grecolatines encara que senten que aquestes no es vinculen amb la realitat i els seus referents immediats. Això últim va revelar la profunditat de la crisi de les humanitats que es viu a l'aula de llenguatge. Les conclusions més significatives assenyalen que les minificcions són textos complexos, pels seus recursos i referents, per als adolescents. La dificultat per comprendre-les rau en l'escàs coneixement que els adolescents posseeixen de les obres sobre les quals es basen. Així mateix els beneficis jueu en el repte que impliquen aquests referents i en l'interès d'incrementar el seu intertext en relació amb les obres específiques incloses en les creacions minificcionals.

RESUMEN

El interés del estudio surge de la necesidad de 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 puede ser una alternativa didáctica que contribuya a la formación literaria de los discentes. Se utilizó una metodología de diseño mixto con tendencia al análisis cualitativo sobre el cuantitativo. El grupo de informantes que constituye la muestra estuvo conformado por 42 estudiantes, sobre los que se indagó sobre sus preferencias lectoras, conocimiento y comprensión de los referentes grecolatinos dentro de las minificciones; su percepción de las sesiones de lenguaje, por medio de instrumentos que se aplicaron por vía web. Los resultados desvelaron que es posible y eficaz, el uso y trabajo didáctico con minificciones en el aula, pues la modalidad es aceptada en la medida que es comprendida. Los participantes señalaron la importancia de la herencia cultural de las obras clásicas grecolatinas aunque sienten que estas no se vinculan con la realidad general. Esto último reveló la profundidad de la crisis de las humanidades que se vive en el aula de lenguaje. Las conclusiones más significativas señalan que las minificciones son textos complejos, por sus recursos y referentes, para los adolescentes. La dificultad para comprenderlas se funda en el escaso conocimiento que poseen los adolescentes de las obras sobre las que se basan. Asimismo los beneficios yacen en el desafío que implican y el interés de incrementar su intertexto sobre las obras específicas citadas en las minificciones.

ABSTRACT

The concern of the study arises from the need to analyze the degree of acceptance and understanding about the minifictions presented to a group of Chilean high-school students. The purpose is to determine whether minifiction can be used as a didactic alternative to increase the literary education of the learners. These minifictions included referents about the Greco-Roman classics. The methodology employed was based on a mixed design model showing a tendency towards the qualitative analysis over the quantitative. The sample of the study was constituted by group of 42 students who were asked, by means of internet tools, about their reading preferences, knowledge and understanding of the Greco-Roman classics, and also asked about their perception of the language sessions. The results revealed that the use and didactic process of minifiction in the classroom is achievable and effective since the modality is accepted as far as it is understood. The participants recognized the importance of the cultural inheritance of the Greco-Roman classics, although they felt that these did not relate with the general reality. The latter informs about the depth of the crisis that humanities live in the language classroom. The most significant conclusions pointed that minifictions are seen as complex texts for the teenagers due to its resources and referents. The difficulty to understand them was based in the lack of knowledge that the students have about the texts that were introduced. Likewise, the benefits lie in the challenge that the texts imply, and therefore the interest to enhance the intertext of the specific literary classics contained in the minifictions.

1. JUSTIFICACIÓN E INTERÉS DE LA INVESTIGACIÓN

La minificción ha sido considerada como un cuarto género gracias a su naturaleza híbrida (I. Andrés-Suárez, 2012). Su carácter proteico permite que en ella confluyan distintos géneros o se mezclen géneros arcaicos con los que sostienen, entre otros tipos, relaciones de revisión crítica y paródica (Zavala, 2002). A causa de sus peculiares rasgos, las producciones-creaciones narrativas de carácter minificcional, ha resultado especialmente difícil para la crítica la determinación de un título preciso para fijarla; así, ha sido denominada como *microrrelato*, *cuento breve*, *cuento brevísimo*, *microcuento*, *minicuento*, etc¹. Para efectos de esta investigación adoptaremos el criterio de Zavala (2007) quien la denomina *minificción*, denominación válida y funcional atendiendo a su brevedad y a la diversidad de formatos que presentan las diversas

¹ Según Rojo (1996), la poca atención que ha tenido el cuento ultracorto (hasta ese momento) ha derivado en que se le asignen una serie de denominaciones entre las que se cuentan: “arte conciso, brevicuento, cuento breve, cuento brevísimo, cuento corto, cuento cortísimo, cuento diminuto, cuento en miniatura, cuento escuálido, cuento instantáneo, cuento más corto, cuento rápido, fábula, ficción de un minuto (...)” entre otros.

creaciones, ya que su conformación va desde las 200 hasta las 2000 palabras². Esta peculiaridad entre brevedad y esencialidad (García de Mesa, 2009; Zavala, 2000) hace posible que la minificción pueda tener interés y funcionalidad para fines y actividades didácticas en relación con la educación lectora y literaria. Además, hay que señalar que la estructura de este tipo de creaciones está basada muchas veces en diversos hipotextos y, en el fondo, es un desafío para el lector.

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. Lo anterior supone dos vertientes en nuestro estudio, una referida a la formación receptora y otra a la formación socio-cultural ética y ciudadana, pues proporcionaría a los jóvenes estudiantes de secundaria el acceso a estas obras a partir del descubrimiento de las vinculaciones, relaciones y guiños intertextuales que se encuentran presentes en estos relatos breves. Para ello, se ha analizado 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.

Cabe definir, para los efectos de esta investigación, qué se va a considerar cuando se habla de clásicos grecolatinos, ya que el espectro es muy amplio³. Al respecto, 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.) y que 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, hemos considerado que la minificción puede resultar un tipo de textualidad clave para poder introducir sus creaciones en el marco de referencias formativas que utilicen los discentes, por la razón

² Zavala realiza una distinción entre cuentos cortos (1000 a 2000 palabras), cuentos muy cortos (200 a 1000 palabras) y cuentos ultracortos (de 1 a 200 palabras). Véase en *El cuento ultracorto bajo el microscopio*, 2002.

³ Cuando se habla de clásicos grecolatinos se encuentra todo el espectro de obras históricas y sus autores (Tucídides, Tácito, Heródoto, entre otros) y obras filosóficas (Platón, Séneca, Aristóteles, etc.)

de que es una creación que ha nacido 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 se encuentran presentes los principios de la textualidad hipertextual, fenómeno que se ha manifestado con fuerza en las últimas décadas⁴ del siglo pasado y comienzo del XXI, y que en el ámbito didáctico ha sido estudiado como una posibilidad para formar lectores activos, ya que estos deberán producir estrategias para establecer las conexiones necesarias entre los diversas obras que conforman los hipertextos (Mendoza Fillola, 2010a).

Con el fin de introducir el objeto de estudio, es preciso señalar que los temas y personajes que se encuentran presentes en las obras clásicas grecolatinas, actualmente están cobrando plena vigencia a través de su referencia o representación en distintas manifestaciones: películas, cuentos, novelas, juegos en la web, etc. Los estudiantes se hallan en contacto con ese tipo de manifestaciones e incluso con frecuencia han de enfrentarse a ellas, ya sea como espectadores o como lectores. En este sentido, reviste interés el hecho de que se descubran referencias a las obras clásicas dentro de las minificciones y estos textos, a su vez, sean un recurso plausible para incrementar el intertexto lector de los estudiantes, pues debido a los actuales paradigmas, la enseñanza de la literatura como fin estético y formativo ha sido desplazada y, sobre todo, la comprensión de los temas y tópicos de obras más antiguas.

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 SIMCE⁵ (Sistema de Medición de los Resultados de Aprendizaje). Actualmente, se ha determinado que este tipo de evaluación se aplique todos los años al nivel de segundo

⁴ Desde la propuesta de Genette se ha ido expandiendo el interés en su estudio aplicado a diversas áreas. Eco (2003) ha propuesto el hipertexto textual, texto hipertextual e hipertexto sistémico, Landow (2009) ha hecho latas investigaciones que analizan la composición del hipertexto y en el ámbito didáctico ha sido considerado como pieza clave del siglo XXI dentro de la formación lectora (Mendoza 2010a, 2012a, 2012b, Borràs, 2004.)

⁵ Es una prueba estandarizada que se aplica desde el año 1988. Consiste en una medición externa, cuyo objetivo fundamental es contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, informando sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes en diferentes áreas de aprendizaje del currículo nacional. Se aplica en los subsectores de Lenguaje, Matemáticas, Ciencias e Historia en el nivel básico. En el nivel medio se aplica solo en los subsectores de Lenguaje, Matemática e Inglés. Para mayor información, véase <http://www.agenciaeducacion.cl/simce/que-es-el-simce/>

medio⁶ en todas las escuelas de Chile; por lo tanto, el docente que realiza la clase en este nivel siente una alta presión, ya que debe cumplir con las expectativas que se ha propuesto la institución. Como corolario, se pierde el placer por la lectura, pues el estudiante, que es un lector aprendiz, podría crear – o no - su propio “canon” de obras sin un criterio adecuado.

Desde una perspectiva amplia, diversos estudios han formulado la preocupación de cómo se ha ido relegando el papel de las humanidades gracias al paradigma económico y, como consecuencia de esto, el mundo clásico de la antigüedad (García Gual, 1993, 1996, 1998, 2010, 2012; 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 (Borràs, 2011; Mendoza Fillola, 2010c; Caro Valverde, 2007).

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, es uno de los propósitos que persigue esta investigación; por este motivo, se ha planteado analizar la naturaleza y el impacto de las minificciones en un grupo de estudiantes de secundaria, además de reflexionar respecto a su validez y trascendencia como recurso didáctico dentro del aula de literatura y de proponerla como recurso que ayude a incrementar la competencia lectora de los estudiantes, su formación literaria, sociocultural y también cívica.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

“Cada época vuelve a imaginar a los clásicos en su propio idioma”
Alberto Manguel, *El legado de Homero*, 2010

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

En primer lugar, estableceremos qué se va a entender por “humanidades”, término que será el eje de este apartado. Su término latino alude a lo humano (*Humanus*) y encierra los conceptos de “bueno”, “amable”, “instruido”. Así, el término

⁶ Como requisito de la Agencia de Calidad de la Educación y cumplimiento de la ley N° 20.529 del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su fiscalización. Para mayor información, véase <http://www.simce.cl/>

humanitas se amplía significando “benevolencia, cortesía, educación, cultura, civilidad” (Grammatico, 1989). Por lo tanto, nuestro concepto de “humanidades”, se referirá a todo el espectro cultural- literario y por sobre todo su cultivo en el ámbito educativo. La clase de lengua y literatura está dentro de este concepto, ya que ésta incorpora diversas obras que se relacionan con la herencia cultural de una nación o de la humanidad.

La clase de lengua y literatura, posee en Chile una planificación acotada. En lo relativo al tratamiento de la literatura dentro del área de lenguaje y de la lectura que los estudiantes deben realizar, El Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) sugiere un abanico interesante de obras entre las que se cuentan autores extranjeros y nacionales⁷. Sin embargo, la aplicación de este canon en el aula es escasa y reducida. Los actuales paradigmas imponen un tecnicismo en los temas tratados dentro del aula. Visto el panorama de esta forma, el espacio que puedan ostentar las obras clásicas grecolatinas dentro de la sala de clases es prácticamente inexistente.

La escuela sufre los efectos de un paradigma socio-económico que se ha instalado como filosofía de vida en nuestra sociedad. En el aula de lenguaje ya no se enseña a los jóvenes a amar la literatura, sino solo a analizarla bajo supuestos abstractos, perdiendo de este modo, total valor para los estudiantes de secundaria. La lectura, la comprensión o el estudio de los clásicos con un fin ético o valórico, está muy alejada de cumplirse.

La falta del cultivo de éstos dentro de aula traerá, según Nussbaum (2010, 2012), consecuencias desastrosas para la formación ciudadana. Nussbaum hace una extensa crítica al paradigma que las naciones sustentan y de cómo este repercute en la salud de la democracia. Señala que la tendencia al crecimiento macroeconómico de las naciones ha ido lentamente eliminando el estudio de las humanidades dentro de los programas educacionales, ya que los gobiernos han puesto en marcha un modelo económico que prescinde de los valores que nutren el pensamiento y la reflexión. Una consecuencia directa de lo anterior sería la pérdida gradual de los valores democráticos:

⁷ El programa de estudio de Segundo Año Medio en el área de Lenguaje y Comunicación año 2011, no contiene ninguna obra clásica grecolatina en el apartado de bibliografía para el estudiante, ni tampoco obras clásicas de Shakespeare (otro de los autores que aborda los clásicos). Sin embargo, incluye dos textos de Denevi que hacen referencia a obras clásicas y que son microrrelatos.

(...) los estados nacionales y sus sistemas de educación están descartando sin advertirlo ciertas aptitudes que son necesarias para mantener viva a la democracia. Si esta tendencia se prolonga, las naciones de todo el mundo en breve producirán generaciones enteras de máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos cabales con la capacidad de pensar por sí mismos, poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y comprender la importancia de los logros y sufrimientos ajenos. El futuro de la democracia a escala mundial pende en un hilo (Nussbaum, 2010, p. 20)

En la misma línea, otro de los estudiosos que ha dado la voz de alarma es el filólogo García Gual, quien ha dicho que las palabras “humanismo”, “humanidades” o “clasicismo” están desgastadas por la retórica actual y que pese a que se favorece su fomento académico, no se confía en el valor que poseen dentro de la educación. Para rescatar a las humanidades, el filólogo plantea la necesidad de la lectura de los clásicos grecolatinos:

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. Tal vez se nota más en nuestras aulas, pero no se trata solo de un fenómeno escolar, evidentemente. Se trata de una crisis amplia de la lectura y de la relación con el pasado. Es el pasado el que ha perdido prestigio. (García Gual, 1998, pp. 25-26)

Entonces ¿por qué leer los clásicos? Varios autores coinciden en su importancia y relevancia para despertar el placer de la lectura y comprender los hechos de la actualidad (Calvino, 1994; García Gual, 2012; Nussbaum 2010, 2012).

En primer lugar, comprenderemos el concepto de lo clásico a través de las palabras de este autor, que lo define como el conjunto de obras que mantiene una *lectura fervorosa, reiterada y permanente de textos y autores a lo largo de tiempos y generaciones* (García Gual, 1998, p. 26). Clásico es un libro leído con un especial respeto, veneración y atención especial que resulta sugestivo y que invita a nuevas relecturas (Borges citado por García Gual, 1998, p.26). En esta misma línea, Italo Calvino establece que frente a los clásicos existe una “re-lectura” que invita a un continuo encuentro y descubrimiento del hombre consigo mismo; señala, además, que éstos «dan una forma a la experiencia futura, proporcionando modelos, contenidos, términos de comparación, esquemas de clasificación, escala de valores, paradigmas de belleza» (1994.p. 2). A su vez, García Gual coincide con la idea de la sólo “aparente”

lejanía que ostentan los clásicos grecolatinos, ya que éstos siguen estando próximos a nosotros en ideas, ya que estimulan la crítica y la reflexión sobre la historia, el pasado y el presente. Por lo tanto, su carácter de “inactual” es atractivo, ya que ellos nos transportan a un mundo «poético, extraordinariamente vivaz, de brillantes figuras e ideas, a un panorama histórico con perdurable desafíos intelectuales y grandes logros estéticos» (2005, p.85). Por lo mismo, su cultivo en la escuela debe ser fundamental (Calvino, 1994; García Gual 1998; Nusbaum, 2010) y «esta debe mantener un papel de primer orden en la orientación de esas lecturas» (García Gual, 1998, p. 32). Además, obras como la *Ilíada* o la *Odisea* son creaciones que pertenecen al imaginario colectivo de la cultura occidental y reflejan las grandes metáforas de la vida:

(...) hemos aprendido a esperar que en algún lugar de estas historias acerca de una guerra en el tiempo y un viaje en el espacio se nos transmitirá la experiencia de toda lucha y todo desplazamiento humanos. Dos de nuestras más viejas metáforas nos dicen que toda vida es una batalla y toda vida es un viaje (...) (Manguel, 2010, p. 16).

Por esto creemos que resulta necesario proponer estrategias didácticas que posibilite el encuentro de los estudiantes con estos textos y que a su vez, lo hagan desde su proximidad gracias a los temas que tratan. Pese a que este sistema parece hundir la voz de los clásicos, estos emergen con fuerza inusitada gracias a la vida que palpita dentro de ellos y que nosotros como profesores debemos saber rescatar para nuestros alumnos.

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

Señalábamos en nuestro acápite anterior la importancia de la lectura de los clásicos grecolatinos en el aula y de la necesidad de que se propongan nuevos métodos para impulsar su conocimiento. Sin embargo, nos preguntamos si nuestros estudiantes, como lectores potenciales, podrán acceder a estas obras. Quizás el problema de la recepción parte por comprender la naturaleza de nuestro lector. Por un lado, Mendoza Fillola (2010b) dice que nuestros estudiantes son lectores empíricos, quienes se enfrentan constantemente a diversos tipos de textos y que, por lo tanto, necesitan estrategias que desarrollen sus competencias para elevar su capacidad lectora⁸. Por otra parte, Hersent

⁸ El autor señala que nuestros lectores son aprendices, puesto que no son lectores ideales, ni tampoco implícitos (aunque hay obras que están destinados para ellos), ni tampoco modelos, pues no poseen las competencias adecuadas, aunque si se les forma en las estrategias adecuadas, podrían llegar a serlo.

(2000, citado por Manresa) señala la existencia de dos tipos de lectores según las estrategias de lectura: el tradicional y el de información⁹.

En lo que refiere a nuestros estudiantes, 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 mismas¹⁰. Manguel señala que «un buen libro consigue sobrevivir, en ocasiones, a la más infiel de las traducciones» (2010, p.19) y en esto el autor apela a los temas universales que estas obras tratan. Sin embargo, visto desde el ámbito educativo, la traducción puede ser un punto importante; ya que estas obras no llegan íntegras al aula, sino que generalmente son adaptaciones, pequeños fragmentos o, en el caso de las minificciones, referencias a mitos de la antigüedad griega y personajes relacionados¹¹. En el caso de que éstas se lean íntegras, el factor ‘lenguaje’ será fundamental para que no se acepten estos textos. El acceso completo a las obras es un camino que el propio discente escogerá dependiendo de la motivación que tenga. Esto nos indica lo relevante que es una buena motivación y acercamiento a este tipo de textos. Además que estas obras son extemporáneas, pues en ella se producen una serie de reactualizaciones:

Nuestro Homero y nuestro Platón son distintos de los de los lectores del siglo XVIII y del XIX, porque lo es el horizonte de expectativas de nuestra recepción. Las sucesivas lecturas, comentarios e interpretaciones reactualizan el texto una y otra vez (García Gual, 2005, p. 85)

Visto desde el ámbito de la teoría literaria y específicamente desde la perspectiva del lector, es éste quien realiza las debidas reactualizaciones del texto, por lo tanto, tal

⁹ El lector tradicional según Hersent es el que la lectura es una actividad regular y constituye un placer. Está preocupado de obtener obras literarias por diferentes medios, es informado y culto. El lector de información, en cambio, es un lector ocasional que lee de todo un poco. Lee cómics y guías de autoayuda. No se siente un lector verdadero. La lectura es un medio para obtener información. (Véase Manresa, M. (2011) *Els hàbits lectors dels adolescents. Efectes de les actuacions escolars en les pràctiques de lectura*. Tesis doctoral, UAB, p. 97)

¹⁰ La aseveración de García Gual nos lleva a reflexionar respecto del desagrado que pueden producir estas obras en los lectores debido a una mala traducción. Por ejemplo, muchos jóvenes no aprecian la lectura de la *Ilíada* debido no sólo a la extensa batalla que se narra, sino porque la traducción aleja el verdadero mensaje del texto, sumado lo anterior a la propia distancia temporal de la obra que hace difícil que los lectores actuales sean lectores implícitos.

¹¹ Se han realizado en España diferentes adaptaciones de los textos clásicos grecolatinos con el fin de acercarlos al público infantil y juvenil. Se han encontrado adaptaciones de clásicos como la *Ilíada* o la *Eneida* y de otros clásicos como *La Divina Comedia*. Muchas de ellas obedecen a los cambios sociales e ideológicos de las diversas épocas. Véase Postigo (2002) “La recreació d’ obres literàries: versions i adaptacions” y Rodríguez Herrera (2006) “La Eneida en la literatura infantil y juvenil en España” (1912-2001).

como señala Gual, el horizonte de expectativas que se tiene frente a la obra siempre será diferente. Coincide en ese punto con Eco (2000) y Zimmermann et al (1987), quienes desde la estética de la recepción, señalan que el proceso de activación que realiza el lector está mediatizado por el horizonte de expectativas¹²; por lo tanto, apuesta por una cierta indeterminación de la obra que el receptor deberá completar. Asimismo, Eco en su *Obra abierta* (1990), nos plantea que la obra de arte y su apertura, exigen un receptor activo.

En la recepción de la obra literaria, el horizonte de expectativas, según Genette (1989), es resultado de las anticipaciones que realiza el lector en el reconocimiento del estatuto genérico del texto. En cambio Iser (1987) 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 (p. 64). Según W. Iser, este tipo de lector es una estructura que está pensada de antemano por el autor. Así, coincide con Eco y su idea de lector modelo¹³. Sin embargo, más allá de esta concepción, Iser propone al lector implícito como un patrón que responde al rol factible del receptor en el texto, por esto, la configuración de este lector dependerá en gran medida si logra emerger el punto de vista en el receptor.

Quien se contrapone a esta idea es Zimmermann, al señalar que el destinatario de una obra es una fuerza productiva, y «penetra de modo capital en la producción literaria» (1987, p. 48), otorgándole de este modo una importancia social como mediador entre el fin social de la literatura y la sociedad a quien favorece. Lo último, según el autor, solo puede ser concebido gracias a la escuela. El valor social que adquiere la literatura para Zimmermann, da mayor valor cultural a las obras literarias,

¹² 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. Véase en Zimmermann, B. et al (1987) *El lector como productor: en torno a la problemática del método de la estética de la recepción*. *Estética de la recepción* (pp. 40-58)

¹³ Eco sostiene el nacimiento de un Lector Modelo, el cual se configura a partir de la propia historia de la obra y sus esquemas. Este tipo de lector podrá responder en parte a las expectativas del autor. Se dice que 'en parte', pues la obra al entrar en contacto con el lector real hará posible otras relaciones no previstas por el autor, ya que el texto se encuentra incompleto y debe ser reactualizado por el receptor.

ya que estas se mantienen vigentes no solo por un tema de estructura semántica, sino porque posee valor para los lectores reales.

El texto, no obstante, es una *estructura perezosa*, como ha señalado U. 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 el texto quiere decir. Concordamos con Iser 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, p. 176).

En Bürger et al (1987) encontramos esta idea relacionada con el concepto de *identificación*¹⁴. 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.

El enfoque hasta ahora descrito está visto desde el ámbito de la lectura y de las competencias que un lector debe tener para enfrentarse a ella. De acuerdo con Díaz-Plaja, obedece a la línea de la ‘construcción de lector’ que apunta hacia las exigencias que emergen de los textos. Esta es la línea que hemos escogido para contrastar este tipo de lector con el real. Por otra parte, el lector empírico se sitúa dentro de una línea inductiva de enfoque sociológico (Díaz-Plaja et al, 2008, p.118) que incluye estudios

¹⁴ 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, p. 53)

que abordan la problemática respecto a la recepción lectora. Una de las conclusiones de estas investigaciones arroja que el nivel de recepción en los jóvenes es escaso debido a las diferentes obligaciones escolares que quitan tiempo de ocio para la lectura (Colomer et al, 2008, p. 33). Por lo tanto, los adolescentes prácticamente no cumplen con las competencias que un texto posmoderno exige. Coincidimos con I. Solé respecto a su afirmación sobre 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, p. 9).

Todas las investigaciones abordan la necesidad de que un lector sea activo frente a la indeterminación de la obra literaria. Visto desde la óptica de la estética de la recepción, una de las claves que posibilita la actualización de la obra literaria y que considera la(s) competencia(s) que debe tener un lector, es el concepto de intertexto¹⁵. 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, p. 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 (2010a) 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» (p. 63); esto 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 le que puedan resultar significativas.

¹⁵ Riffaterre ha dicho del intertexto que es una percepción del lector de las diversas obras citadas en un texto. Una obra siempre es una evocación de un texto o de varios y el lector, aparte de estar condicionado por la obra literaria, debe saber percibir estas estrategias. (Riffaterre citado por Mendoza, 2008)

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» (p. 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.

En los acápites anteriores señalábamos la problemática respecto a la formación literaria y la recepción de los textos desde distintas perspectivas. Los profesores de aula podemos percibir las dificultades que enfrentan los jóvenes respecto la lectura. Esta no les motiva, porque no logran comprender lo que leen.

Actualmente vivimos en una época dominada por avances tecnológicos que han impuesto sus paradigmas y visión de mundo. La literatura¹⁶ también será reflejo de esta nueva comprensión de la realidad. Esto se verá plasmado en el carácter no lineal que se encuentra presente en prácticamente todas las producciones literarias de mediados de siglo XX. Este carácter se verá incrementado con el arribo de las tecnologías de la comunicación. Frente a este panorama, el profesor debe buscar estrategias para acercar a los estudiantes a la lectura desde lo que significa la distancia generacional. Del mismo modo, es un desafío para el estudiante, pues enfrentarse a la lectura de las obras posmodernas implica poseer un amplio intertexto que muchas veces no tiene, debido a su escaso acceso a las obras.

Mendoza Fillola (2012a) señala que el carácter posmoderno de la obra literaria es resultado de las actitudes del lector con el texto, de los ajustes que este deba realizar,

¹⁶ El concepto de *polifonía* en Bajtín, inaugura el concepto de novela posmoderna debido a las diversas perspectivas y voces presentes en el relato. Respecto a la ficción posmoderna, Zavala ha dicho que posee las siguientes características: «un mayor peso de la estética de la fragmentación; una creciente indefinición de la trama; la preeminencia de la indeterminación narrativa; el sucesivo cambio de tiempos gramaticales, diegéticos y referenciales; la multiplicación de protagonistas y voces narrativas» (Zavala, 2009, p. 41)

las interrelaciones que establece mediante “hipervínculos cognitivos” y su implicación. Lo anterior evidencia la condición hipertextual de este tipo de obras. 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. Sin embargo, el hipertexto no es un suceso actual, sino que ha estado presente en el *continuum* de las obras gracias a la intertextualidad.

Genette (1989) estableció que la intertextualidad¹⁷ es una característica inherente a los textos y que por lo tanto, todas las obras son hipertextuales. Desde la teoría literaria, Genette comprende al hipertexto como «toda relación que une un texto B (que llamaré hipertexto) a un texto anterior A (al que llamaré hipotexto) en el que se injerta de una manera que no es la del comentario» (p. 14). Por lo tanto, el hipotexto hace posible la existencia del hipertexto, aunque éste no haga mención directa de él. Esto nos lleva a meditar sobre de la conformación de los textos posmodernos y de la literatura que plantean. En este sentido, una de las características más interesantes del hipertexto es su versatilidad, pues puede configurarse bajo diferentes soportes. Desde el soporte digital, por ejemplo, rompe la secuencialidad del texto y propone una arborescencia en el orden de las ideas por medio de hipervínculos que poseen significado según a las acciones del lector. Así, cada lector construye el significado del texto, definiendo así, su sentido.

Eco (2003) señala la existencia de varias modalidades discursivas entre las que se cuentan el hipertexto textual - que es el que nos remite a “transitar” por el texto impreso sin seguir una secuencia lógica -, el texto hipertextual y el hipertexto sistémico¹⁸. Estos últimos han surgido como respuesta a los nuevos paradigmas. Por ejemplo, en lo que refiere al texto hipertextual, Landow (2009) ha señalado que es

¹⁷ Genette ha dicho de la intertextualidad: «Por mi parte defino la intertextualidad, de manera restrictiva, como una relación de copresencia entre dos o más textos, es decir, eidéticamente y frecuentemente, como la presencia efectiva de un texto en otro. Su forma más explícita y literal es la práctica tradicional de *la cita* (con comillas, con o sin referencia precisa); en una forma menos explícita y menos canónica, el *plagio* (en Lautréaumont, por ejemplo), que es una copia no declarada pero literal; en forma menos explícita y menos literal, *la alusión*, es decir, un enunciado cuya plena comprensión supone la percepción de su relación con otro enunciado al que remite necesariamente tal o cual de sus inflexiones» (1989, p. 10)

¹⁸ Estas categorías o denominaciones corresponden a los diferentes hipertextos de acuerdo a su soporte. El hipertexto textual surge gracias a la teoría literaria y se corresponde con las producciones en soporte de papel; en cambio el texto hipertextual y el hipertexto sistémico son producciones que han surgido de acuerdo a los paradigmas tecnológicos y su soporte es digital.

descentralizado, ya que permite el libre desplazamiento del lector por sus diferentes nodos o rizomas. Cada rizoma proporciona una red de contenidos que llevará a otros; por lo tanto, el hipertexto se convierte en una especie de viaje en el que el lector configura un centro diferente al texto original. Así, el receptor contribuye a la conformación de la historia (Landow, 2009, p. 274); transforma por completo las experiencias tradicionales de lectura¹⁹ y pone en entredicho los roles tradicionales de autor y lector.

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). Creemos que la lectura que propone este tipo de textos, constituye uno de los desafíos dentro de la formación lectora al interior de la escuela: que los estudiantes puedan, desde su horizonte de expectativas, contribuir a la historia y dar mayor versatilidad al relato; pues el lector de hipertextos debe «poner en marcha sus habilidades y estrategias para relacionar, asociar, comparar, establecer contrastes y matizaciones, correlaciones y dependencias, etc. a fin de desarrollar eficazmente la lectura» (Mendoza Fillola, 2012b, p. 92).

Para nuestra investigación hemos optado por el hipertexto textual – de acuerdo al término proporcionado por Eco - y, especialmente de una creación hipertextual que es la minificción. El concepto de minificción no es exclusivamente literario. Para Andrés-Suárez (2010) la minificción no posee sustancia narrativa como el microrrelato. Para la autora, todo relato breve que se precie de literario debe cumplir dos categorías: brevedad y narratividad. Excluye, así, al término *minificción* de la categoría literaria y deja en su lugar la denominación *microrrelato*²⁰ (p. 26), ya que para Andrés-Suárez, la minificción recubre un área mucho más vasta y es una “supracategoría” literaria que agrupa a los microtextos ficcionales narrativos como los no narrativos²¹ (2010, p. 30).

¹⁹ La hipótesis de que el texto hipertextual transfiere las experiencias de lectura y escritura, ha motivado una serie de investigaciones que reflexionan en torno a esta hipótesis, en donde se analiza si efectivamente este hipertexto crea nuevas formas de lectura o solo significa un cambio de soporte (Véase Vaca Uribe y Hernández (2006) *textos de papel vs. textos electrónicos: ¿nuevas lecturas?*)

²⁰ Según Andrés-Suárez en España se ha impuesto el término *microrrelato*; en cambio, en Latinoamérica, esta denominación alterna con la de *minificción* y que para la autora, ambos términos resumen el resto de las nomenclaturas empleadas (2010, p. 27).

²¹ Con “no narrativos” Andrés-Suárez se refiere a los bestiarios, poema en prosa, estampa y miniensayo. Deja fuera del ámbito minificcional al aforismo, la sentencia, la máxima, la greguería y el chiste lingüístico (2010, p. 30), pues para la autora tales manifestaciones no poseen una dimensión ficcional.

Sin embargo, creemos que la minificción sí cumple con las características conferidas al microrrelato y que, pese a que algunas de las manifestaciones que agrupa no posean carácter literario, sí poseen carácter ficcional por el hecho de ser elaboraciones surgidas de la experiencia o la imaginación²².

La minificción ha sido estudiada con profundidad en las últimas décadas y actualmente se prevé que puede ser un recurso didáctico dentro de la formación literaria y receptora²³. Dentro de las características básicas de la minificción se hallan su hiperbrevedad y narratividad (Rojo. V, 1996; 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, p. 101).

La minificción debido a las conexiones que posee con otras obras, su carácter transgenérico 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 co-autor del texto (2010, p. 50). De acuerdo con Mendoza Fillola (2012c) un lector de minificciones, es un tipo de receptor que posee experiencia en lectura literaria, con un amplio conocimiento de literatura canónica, aunque esto no excluiría a otros lectores con menos competencias. En este sentido, cabe señalar que

²² Se han considerado como minificción los textos fractales, o sea que son parte de una totalidad y a la vez son un texto autónomo. Por ejemplo, ciertos fragmentos en las novelas o sugéneros dentro de ella que cobran independencia, son minificciones. Por otra parte, el chiste, es una forma de minificción. Según Rodríguez (2009) los aforismos, sentencias, máximas, son ejemplos de minificción por sus grandes dosis de esencialidad que, para este autor, está emparentada con lo verdadero (p. 52). Según Zavala, hay minificciones gráficas, musicales y audiovisuales (2009, p. 41).

²³ 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. También Zavala ha destacado que, por su relación con la tradición de raíz oral, está siendo utilizado para la enseñanza de segundas lenguas (1999, p. 102), ya que dentro de una sesión puede realizarse un análisis extenso de estos textos que no sobrepasan la página de extensión. Además de ser un medio efectivo en la transmisión de la cultura²³. También su fragmentariedad va muy acorde a la lectura posmoderna, la cual va de un punto a otro, de un tema a otro y realiza saltos temporales dentro del relato.

muchos de los textos minificcionales hacen alusión a obras pertenecientes a la literatura clásica, lo que apunta a un marco común que alude a la tradición cultural y que garantiza la recepción gracias a la implicación que genera en sus posibles lectores.

Considerada de esta manera, la minificción podría ser un recurso factible de aplicar dentro del aula, sobre todo 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, p. 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, p. 86).

Por su condición transgénica (Vilches, 2009, p. 126), 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.

Respecto del canon²⁴ cabe precisar que se ha discutido largamente respecto a su naturaleza. Por su carácter provisional e histórico (García Gual, 1996) no se rige por valores inamovibles, sino más bien estéticos y, por lo mismo, es considerado un modelo dentro de la producción literaria. Se diferencia de lo que señala Bloom (2002), quien deja fuera del canon obras de la antigüedad clásica, debido a que las considera dentro del “período teocrático”. Sin embargo, creemos que sí serían parte de un canon, ya que son modelos y, de acuerdo a lo que señala García Gual, el criterio de inamovibilidad que se aplica al canon, deforma su origen situado en la palabra griega que significa “caña, vara o medida” y que no necesariamente se relaciona con lo dogmático.

La explicación anterior es necesaria para comprender la inclusión de los clásicos grecolatinos dentro del canon de aula, el formativo y también el personal. De acuerdo con Jover (2007), las obras escogidas por la escuela, deben pertenecen a un imaginario

²⁴ Canon entendido como el conjunto de obras seleccionadas debido a su valor como modelos, referentes y exponentes de lo literario. El canon obedece a distintos parámetros de selección, encontrándose así diversos tipos en los que se encuentran el **filológico**, el **escolar**, el **formativo** como combinación entre el **canon escolar** (currículo) y el de **aula** (soporte para algunas actividades) y el de la **LII**. (Mendoza, 2002, p.14).

compartido que ayude a establecer los vínculos con una comunidad. Nuestra función como profesores de literatura es motivar a nuestros estudiantes a ampliar su cultura lectora y esto debe ser a partir de lecturas nutricias y que puedan comprender. Por lo tanto, según Jover, el canon literario de escuela tendrá una doble función: desarrollar su competencia lectora y por otra parte, su formación personal (2007, p. 111). En esto coincide con lo que afirma Mendoza Fillola (2003), quien ha señalado que en los criterios didácticos que se establecen para la elección de los textos, se han de escoger obras que sean formativas y a su vez sean significativas, accesibles y factibles de apreciar por los estudiantes. En este sentido, como docentes debemos procurar descubrir el itinerario lector de nuestros alumnos, pero también debemos ser capaces de encender el amor por su herencia cultural para que, más adelante, puedan formar su propio canon y descubrir la potencia que poseen estas obras.

De acuerdo a lo que hemos planteado hasta ahora, tiene sentido afirmar que la minificción es una oportunidad de introducir los textos clásicos grecolatinos, ya que se podría sugerir un canon por medio de las conexiones y enlaces que posee con otras producciones y referentes de la cultura (Mendoza, 2010b), además de que entre nuestros objetivos está el acercar estas obras a los estudiantes. Por lo tanto, lo que interesa al trabajar con esta modalidad textual es que podamos ser mediadores que estimulen a nuestros discentes a ampliar su conocimiento de las obras y así estos puedan responder al desafío que supone la lectura de minificciones, y estas a su vez, aportarles nuevas lecturas e interpretaciones.

3. 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 y la educación en valores; la cual se encuentra circunscrita a un grupo de estudiantes de enseñanza secundaria de la ciudad de Santiago de Chile. 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.

Por lo tanto, el objetivo general de esta investigación 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.

Por su parte, los objetivos específicos se pueden sintetizar en los siguientes:

- a) Conocer diferentes peculiaridades de la recepción de obras y textos grecolatinos en un grupo de estudiantes de secundaria por medio de un corpus específico de textos.
- b) Analizar las preferencias lectoras y los rasgos generales del hábito lector respecto de la lectura de este tipo de obras literarias en un grupo de estudiantes de secundaria en Chile.
- c) Analizar los aspectos que harían posible la implementación de una propuesta didáctica que incluya una muestra significativa de minificciones con referentes a clásicos grecolatinos.
- d) Valorar el impacto o incidencia de la recepción de minificciones que incluyen referentes a clásicos grecolatinos en su construcción.

La pregunta general del estudio se plantea acerca de:

¿Qué dificultades y/o necesidades, así como beneficios supone la recepción de diversos referentes de obras clásicas grecolatinas insertos en minificciones, en un grupo de estudiantes de secundaria con escaso nivel de formación literaria?

La pregunta general se puede desglosar en las siguientes interrogantes:

1. ¿Cómo perciben los jóvenes adolescentes los referentes a obras grecolatinas en los diferentes mini-relatos?
2. ¿Significa la minificción una oportunidad para introducir los temas que abordan las obras clásicas grecolatinas más representativas del mito griego?

3. ¿Cómo valorar, mediante el análisis de los resultados, que el desconocimiento de los referentes de la literatura clásica grecolatina, por parte de este grupo de estudiantes, incide en su cabal comprensión de las creaciones de minificción?

4. ¿Cómo apreciar la valoración que realizan los estudiantes sobre la inserción de minificciones en el aula y los clásicos que estas reelaboran?

4. METODOLOGÍA

Debido a que nuestro estudio surge por interés de saber qué dificultades supone la recepción de minificciones por parte de estudiantes; sus beneficios y posibilidades de poder aplicarlas posteriormente en el aula; creemos que el diseño metodológico más apropiado para responder a nuestra inquietud es el diseño mixto. Se ha optado por una estrategia secuencial exploratoria con orientación al análisis cualitativo por sobre del cuantitativo. En este sentido, se prioriza el enfoque cualitativo, porque de acuerdo a Creswell (2012) esto ayudará a una mayor comprensión del objeto de estudio, ya que invita a la exploración del fenómeno que en nuestro caso refiere a la literatura, su tratamiento y percepción por parte de los estudiantes.

Esta investigación de índole mixta se ha centrado en un único nivel escolar (segundo medio de la enseñanza secundaria), pues se consideró como el más adecuado para analizar el fenómeno literario que motiva nuestra pregunta, ya que son estudiantes que debieran tener conocimiento de algunas obras clásicas de la antigüedad y un nivel de comprensión de lectura que permita la introducción a la comprensión de tipologías textuales como son las minificciones.

La investigación, además, fue apoyada por docentes y administrativos del centro educativo San Francisco del Alba. Una de las principales dificultades fue coordinar la colaboración desde la distancia y motivar a los estudiantes para que respondieran los instrumentos vía internet. Se señala la dificultad, pues el grupo seleccionado para la investigación, será sometido a evaluación²⁵ en el mes de noviembre del año curso. Lo que significa que muchas de las actividades de aula están centradas en la ejercitación e

²⁵ El nivel segundo medio debe rendir la prueba SIMCE todos los años.

instrucción para que se obtengan buenos resultados en la medición; pese a lo anterior, la coordinación y docentes implicados estuvieron llanos a colaborar.

Se consideraron tres etapas en la ejecución de la investigación. La primera, centrada en indagar en el perfil lector de los estudiantes de la muestra, sus hábitos y gustos de lectura. La segunda etapa estuvo centrada en la recolección de un corpus representativo de cinco minificciones que estuvieran de acuerdo al nivel esperado de intertexto lector de los estudiantes y considerando las sugerencias que emanan desde los catálogos bibliográficos educativos²⁶. Tal selección se realizó, además, considerando los criterios de Mendoza Fillola (2003). Con el fin de conocer las percepciones de los estudiantes respecto al tratamiento de la literatura en la sala de clases (y analizar si es factible la implementación de una estrategia didáctica que incluya minificciones), se les pidió que describieran las sesiones de la clase de lenguaje desde su punto de vista y que, además, respondieran un cuestionario semi-estructurado que diera cuenta de cómo percibían las minificciones y los referentes a las obras grecolatinas presentes en ellas.

Procedimiento: Se contactó a través de correo electrónico a la coordinación del colegio, departamento de Lenguaje y otros docentes implicados. En una primera instancia los estudiantes fueron llevados a la sala de informática para que respondieran el cuestionario de perfil lector vía internet. Esta etapa se caracterizó por presentar diversas dificultades, ya sea porque la sala de informática muchas veces estuvo copada, ya sea porque el profesor voluntario no pudiese llevar a los estudiantes a contestar, perdiendo así el cupo solicitado. Posteriormente, y luego de completada esta primera etapa, se contactó vía correo electrónico y Facebook con un grupo de alumnos del nivel para que escribieran el diario durante un lapso de tres semanas. Durante ese periodo se recordó cada dos días que debían escribir. En el último instrumento, la coordinadora del nivel, llevó a los estudiantes a responder las respuestas del cuestionario de minificciones a la sala de informática. Es importante señalar que se realizó seguimiento a los estudiantes participantes por medio de otros profesores y por correo electrónico.

²⁶ Se recolectó un corpus de textos que reflejaran el acervo literario que un estudiante debe poseer de acuerdo a lo que plantea el MINEDUC en sus textos de estudio, esto es, un canon limitado de obras clásicas grecolatinas que deben haber sido propuestas a los estudiantes para su lectura.

4.1. Participantes e instrumentos: procedimientos aplicados en recogida y tratamiento de los datos

4.1.1. Sujetos participantes: La muestra ha estado compuesta por 42 estudiantes, cuyas edades fluctúan entre los 14 y 17 años de edad. Es un grupo mixto. 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 Chile²⁷.

Se escogió este nivel, porque los estudiantes ya deberían tener conocimiento de algunos mitos griegos (de acuerdo a los planes y programas del nivel de primero medio), además de un horizonte de intertexto adecuado para la comprensión de minificciones. Es, además, un grupo heterogéneo respecto a su nivel socio-cultural²⁸, el cual presenta poca motivación por la lectura y la asignatura en general. Es un grupo preocupado más por su rendimiento académico que por su aprendizaje, por lo mismo, son lectores que tienen dificultades a la hora de enfrentar textos con una mayor exigencia y su nivel de conocimiento de la cultura es adecuado, pero no suficiente para enfrentar con éxito los textos literarios.

Cuadro N°1: Composición y distribución de los participantes

Etapa escolar	Nivel	Hombres	Mujeres	Edades	Porcentaje del nivel
Nivel secundaria	2°	14	28	15-17 años	50%

4.1.2. Instrumentos de análisis: teniendo en cuenta que la metodología escogida es de diseño mixto, para la obtención de los datos se han utilizado tres instrumentos con soporte informático, los que han sido: cuestionario de perfil lector, diario y cuestionario semi-estructurado de minificciones.

4.1.2.1. Primer instrumento: aplicación de un cuestionario cerrado para analizar las preferencias lectoras y perfil lector de los estudiantes. El instrumento en cuestión

²⁷ El total de alumnos del segundo nivel de enseñanza secundaria del colegio San Francisco del Alba es de 82 estudiantes.

²⁸ De acuerdo a la información que se ha tenido de la clasificación socioeconómica de colegios de Chile, este colegio presenta un nivel socioeconómico medio-alto.

pertenece a investigaciones realizadas con fondos del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes de Chile²⁹ (CNCA) en su línea de fomento a la lectura. Fue diseñado y aplicado por primera vez en el año 2009. Desde esa fecha se han realizado varias optimizaciones, dentro de las cuales se ha considerado aplicar piloto a estudiantes secundarios. El cuestionario aplicado fue una versión espejo, la cual fue facilitada por la propia investigadora del CNCA.

Uno de los ejes de esta investigación se sitúa en analizar las preferencias lectoras y determinar el hábito lector de nuestros estudiantes con el fin de saber qué tipo de receptores son. Por lo tanto, se consideraron dos dimensiones fundamentales para el análisis:

Cuadro N°2: Dimensiones fundamentales para el análisis	
A.1. Tipo de lector	A.2. Frecuencia y diversidad en la lectura

Para establecer un tipo de validación de los datos anteriormente mencionados, se ha pensado en una tabla de criterios específicos que incluyen seis categorías³⁰ que verifican con mayor propiedad el tipo de lector, la frecuencia y diversidad en la lectura:

Cuadro N°3: Categorías				
A.1.1. Valoración de la lectura	A.1. 2. Motivación a la lectura	A.1.3. Dificultades	A.2.1. Estilo, gusto y formato	A.2.2. Resolución de problemas

4.1.2.2. Segundo instrumento: Se escogió el instrumento cuestionario para poder analizar el fenómeno en cuestión. En ese caso se aplicó un cuestionario semi-estructurado³¹, con el objetivo de obtener informaciones de interés para analizar las percepciones de los estudiantes sobre las minificciones y conocimientos de los referentes de los mitos clásicos insertos en ellas. El soporte del instrumento es informático, ejecutado a través de Google docs (Drive), específicamente “form”, que da las respuestas por defecto.

²⁹ El CNCA, subvenciona el programa de fomento a la lectura “Lee, Chile, lee”. Más información véase <http://www.cnca.cl/>

³⁰ La explicación a cada una de las categorías se adjunta en los anexos.

³¹ El cuestionario se estructuró sobre la base de respuestas cerradas y de desarrollo.

Para poder confeccionar el cuestionario, se realizó una selección de un corpus de minificciones. Esta selección debía contener diversos referentes a mitos clásicos, así como a personajes de la literatura clásica griega y obras conocidas. Finalmente cinco minificciones fueron incorporadas.

Los criterios para elaborar las preguntas se formularon de acuerdo a los sugeridos por Elliott (1991) y Kemmis (1981), los que fueron extraídos de una ‘pauta de valoración de los datos’ construida por Mendoza Fillola. En ellos se consideró: a) expectativas, b) reconocimientos, c) relaciones e inferencias, d) hipotextos y comprensión, e) consideración del propio intertexto lector. De este planteamiento se derivó un cuestionario de 36 preguntas dividido en dos ejes. El primero, referido a comprensión de minificciones y reconocimiento de referentes de hipotextos clásicos grecolatinos; y el segundo, a valoración de la lectura de minificciones y temas asociados. Dentro de la selección del corpus³² se escogieron los siguientes textos:

Cuadro 4: corpus de minificciones

N°	Título	autor
1	La tela de Penélope o quién engaña a quién	A. Monterroso
2	La tortuga y Aquiles	A. Monterroso
3	Bruja. 4. Col. Mujer de malas intenciones (Wordreference)	De <i>Las Brujas (tres microcuentos diferentes de lo mismo)</i> Alejandro Gobeia
4.	Penélope, reina de Ítaca	Patricia Calvelo
5.	3 (<i>Tres microcuentos</i>)	Enrique Paez

Para verificar que el instrumento respondiera a los objetivos propuestos y no se desviara de su finalidad, fue piloteado en un grupo heterogéneo de diversas edades (comprendidas entre los 14 y 18 años) que se acercara al grupo de la muestra. El pilotaje se realizó a través de la red social Facebook y se procuró que los participantes no tuviesen conexión con la investigadora.

Una vez ya reestructurado el nuevo cuestionario, su aplicación fue durante tres semanas en el mes de junio. En primera instancia se les envió un correo electrónico a los estudiantes invitándolos a responder el instrumento. En una primera instancia solo dos alumnos respondieron. En una segunda ocasión, se envió vía Facebook el link del

³² La versión completa de los textos seleccionados y su explicación, se encuentran en anexos.

cuestionario para que fuera contestado. Por este medio, tres estudiantes respondieron. Al reflexionar sobre la poca motivación de los alumnos, coordinación decidió llevar a los estudiantes del nivel durante su hora de orientación a responder el cuestionario en línea.

Para efectos del análisis de los resultados, se han considerado dos dimensiones generales:

Cuadro N°5: Dimensiones fundamentales para el análisis	
B.1. Recepción de minificciones (Que incluye la recepción y conocimiento de mitos griegos y obras clásicas)	B.2. Valoración (considera las variables de introducción y aplicación de minificciones en el aula)

En relación con estos rasgos fundamentales, se desprenden seis categorías³³ que ayudarán a visualizar cómo es la recepción de los textos clásicos grecolatinos, a su vez poder analizar el impacto de la recepción de minificciones y cómo incide el desconocimiento de los referentes al proceso de comprensión lectora de este tipo de modalidad textual.

Cuadro N°6: Categorías					
B.1.1. Expectativas	B.1.2. Reconocimiento	B.1.3. Comprensión	B.1.4. Hipotextos	B.1.5. Intertexto	B.2.1. Percepciones

4.1.2.3. Tercer instrumento: con el propósito de analizar las clases de lenguaje desde el punto de vista de los adolescentes, conocer sus percepciones, dificultades y lo que les motivaba de ellas, se aplicó el instrumento de diario³⁴ a un grupo de 5 estudiantes del nivel. El objetivo del uso de este instrumento es el de acceder en forma no invasiva a las impresiones de los participantes. Una de sus ventajas y que se consideró plausible para nuestro estudio, es la implicación que sienten los participantes con la investigación al sentirse parte de esta. Otra, es la reflexión que genera tanto en quienes participan en él como en quienes acceden a su análisis.

³³ La explicación de las categorías se adjunta en anexos.

³⁴ El concepto de diario ha sido tomado de Bailey (1990). Este es concebido como una entrada regular que realiza el sujeto en donde narra en primera persona las experiencias de aprendizaje que ha tenido durante el día.

En un principio se logró contactar, por medio de correo electrónico y Facebook, a doce estudiantes. Se les solicitó que se crearán una cuenta en *penzu*³⁵, en la que debían registrar los acontecimientos, valoraciones y opiniones sobre las clases de lenguaje en un lapso de tres semanas. De los doce alumnos contactados, solo ocho se crearon la cuenta y finalmente cinco lograron registrar las clases periódicamente durante esas tres semanas³⁶. Se recordó, por medio de correo electrónico y Facebook, cada dos días que debían realizar registro de las actividades. Además, hubo retroalimentación por parte del profesor de matemáticas, el cual constantemente les recordó su compromiso con la participación en la investigación.

Los cinco participantes han sido designados por sus iniciales: K, F, J, A, C. El análisis del diario se realizará considerando su posición como enunciantes del discurso³⁷, desde el ámbito narrativo de acuerdo a los criterios de Bolivar (2002) priorizando, de este modo, el significado que asignan los actores a las acciones.

Para el análisis se han considerado tres ítems³⁸ que ayuden a visualizar las estrategias que resultan interesantes y atractivas para el adolescente, sus dificultades a la hora de enfrentarse a los textos que puedan proporcionarnos luces respecto a la posible aplicación de minificciones e introducción de los clásicos grecolatinos en la clase de lenguaje:

Cuadro N° 7 ítems		
Percepción de la clase de lenguaje (Per)	Diversidad textual propuesta en el aula e impacto (Div)	Estrategias efectivas (Est)

³⁵ Sitio web que permite registrar las vivencias personales día a día. Véase en <https://penzu.com/home>

³⁶ Es una de las desventajas previstas en el uso de este instrumento, ya que la falta de motivación en el adolescente es, en este tipo de recurso, un punto que juega bastante en contra a la hora de realizar el análisis.

³⁷ Debido a las características de este diario en particular (de tipo descriptivo-narrativo) no se realizará un análisis de tipo etnográfico, ya que por el tipo de investigación propuesta y la intencionalidad que posee, no se busca indagar en la profundidad de las creencias de los participantes.

³⁸ Temas explicados en los anexos.

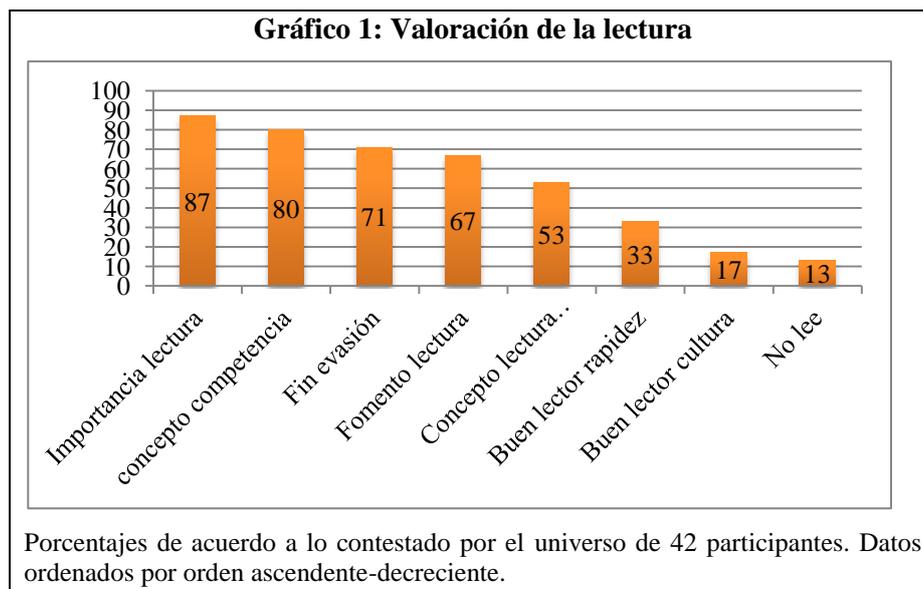
5. ESTUDIO DE LOS DATOS Y ANÁLISIS

Se presenta a continuación el análisis de los datos recogidos considerando cada uno de los instrumentos.

5.1. Cuestionario:

5.1.1 Tipo de lector (A1): esta dimensión busca conocer el nivel lector que poseen los participantes para acoger una modalidad textual como son las minificciones y los referentes presentes en ellas a través de su motivación a la lectura y gustos personales. En esta dimensión se agrupan tres variables: valoración de la lectura, motivación a la lectura y dificultades, que analizaremos a continuación.

5.1.1.1. Valoración de la lectura (A.1.1.): En este punto, el 53% de los participantes entienden por ‘leer’ *la lectura de libros en general*; por lo tanto, 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%, además, 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, pues el 71% de los participantes se inclinó por esa opción. El 33% considera que ser buen lector es quien lee más rápido y sólo 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.



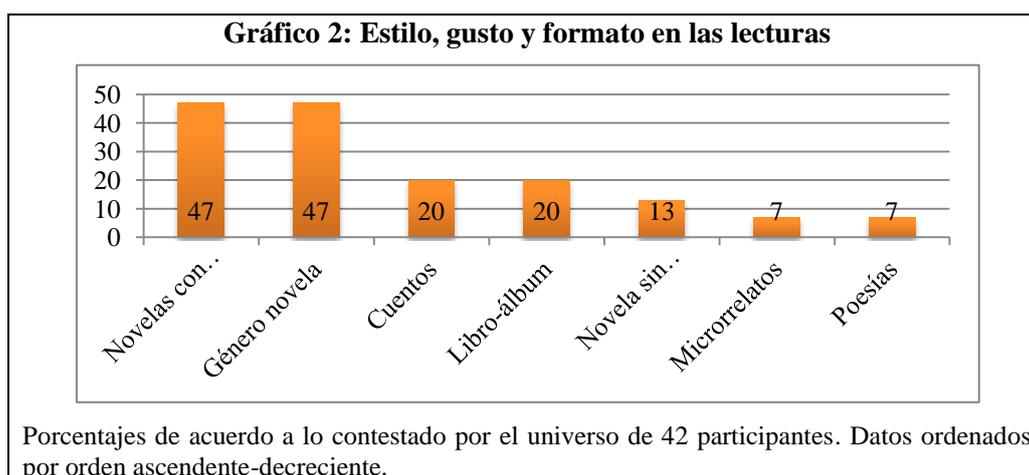
5.1.1.2. Motivación a la lectura (A.1.2.): La mayoría de los participantes no se sienten motivados hacia la lectura. Un 53% respondió que no le gusta leer y los motivos son: no entienden lo que leen (22%) y les da sueño (22%). Esto se demuestra en que el 53% no invierte parte de su dinero personal para 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 (40%). 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.

5.1.1.3. Dificultades (A.1.3.): 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%).

5.1.2. Frecuencia y diversidad en la lectura: Esta dimensión busca visualizar la relevancia del posible trabajo con minificciones dentro del aula y el posible intertexto lector de los participantes configurado gracias al nivel de lecturas. En esta dimensión se agrupan dos variables: Estilo, gusto y formato, y resolución de problemas que analizaremos a continuación:

5.1.2.1. *Estilo, gusto y formato (A.2.1):* Respecto a la lectura por gusto de diferentes géneros, el 47% de los participantes opta por la lectura de novelas. Le siguen los cuentos con un 20% y los microrrelatos y poesías (ambos con un 7%). No leen teatro ni ensayo. Los formatos que más se escogieron fueron las novelas con ilustraciones (47%), le sigue el libro álbum o novela gráfica (20%) y solo un 13% la novela sin ilustraciones.



5.1.2.2. *Resolución de problemas (A.2.2.):* Los participantes buscan resolver sus dificultades en la lectura principalmente a través de la consulta a sus padres o hermanos (40%). Sólo el 13% afirmó resolver sus dudas con el profesor. Los recursos que utiliza para facilitar su comprensión son documentos entregados por el profesor (47%) y libros originales (40%). El uso de internet como recurso para estudiar o leer, es solamente utilizado cuando no se encuentra la información en libros (40%) y solo un 20% lo determinó como fuente principal de consulta a la hora de resolver dificultades.

5.2. Cuestionario semi-estructurado

5.2.1. Recepción de minificciones: en esta dimensión pretendemos analizar la recepción de minificciones y el conocimiento que poseen los participantes sobre hipotextos clásicos, así como sus personajes y mitos.

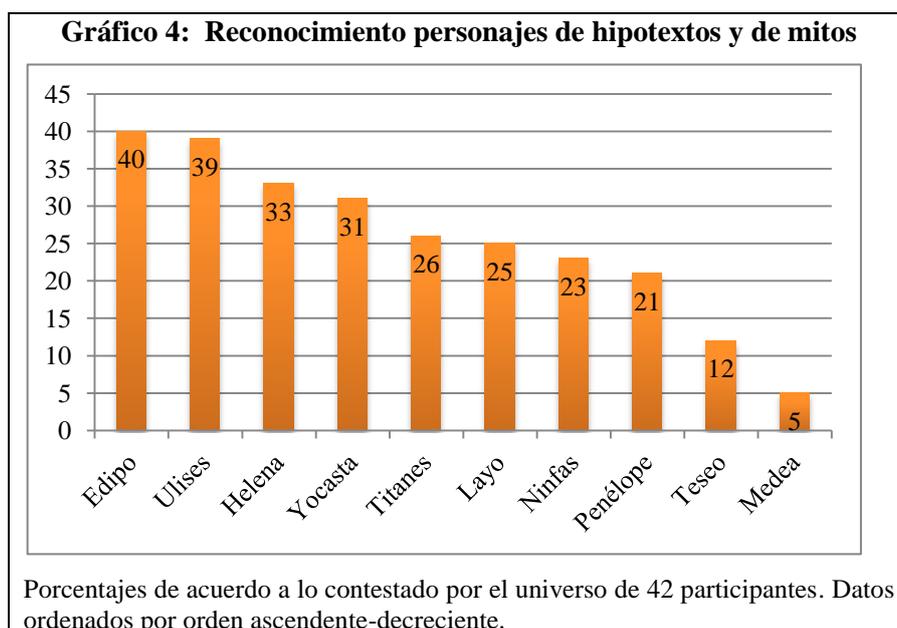
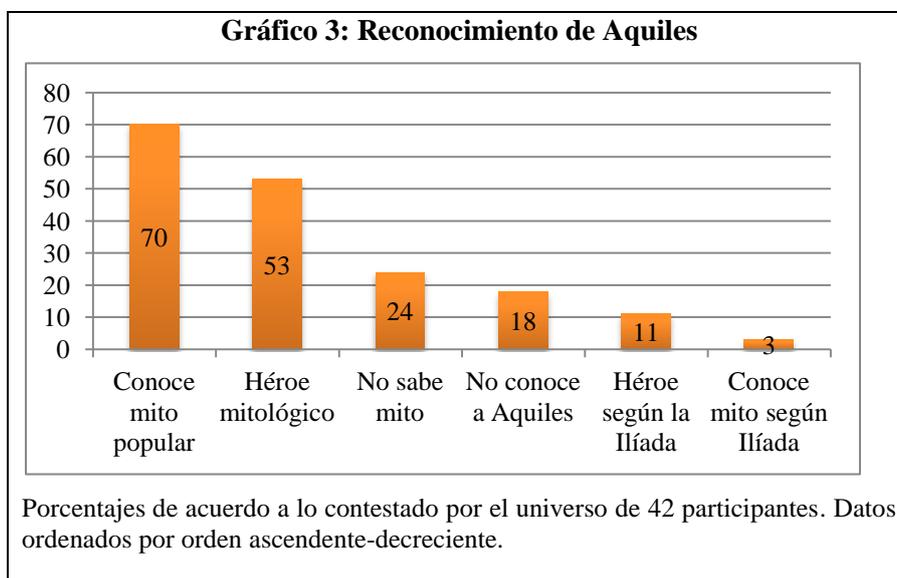
5.2.1.1. *Formulación de expectativas (B.1.1)*: en esta categoría, la mayoría de los participantes fijaba sus expectativas en marcas textuales otorgadas por el título más que por sus conocimientos previos. Por ejemplo, en el caso del título “Bruja. 4. Col. Mujer de malas intenciones. (Wordreference)” el 68% de las preferencias fue para el contenido “de una mujer de malas intenciones”. En otros casos, como los cuentos de Monterroso, los conocimientos previos fueron extraídos de marcas textuales como “quién engaña a quién” (pregunta 1 del cuestionario), el 39% escogió la opción que señalaba “la infidelidad”. En el caso de la “tortuga y Aquiles” el 63% marcó la opción que contaba el final de la historia, anticipándose de este modo a la subversión propuesta por el autor.

5.2.1.2. *Reconocimiento(B.1.2)*: de los personajes en obras de la antigüedad clásica que los participantes reconocen, se encuentran mayormente: Ulises (39%) y Penélope (21%), aunque algunos participantes piensan que Homero es un personaje (33%). Respecto a uno de los personajes protagonista de la *Ilíada*, Aquiles, el 53% lo reconoce como un héroe mitológico y sólo 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 *Ilíada* (que morirá muy joven). En lo que refiere a personajes que pertenecen a obras trágicas, un 40% conoce a Edipo; 31% a Yocasta; 25% a Layo y 5% conoce a Medea.

En cambio un 26% conoce a los titanes, un 23% a las ninfas y un 12% a Teseo, demostrando que poseen diversos y diversificados conocimientos sobre los personajes de los principales mitos griegos. Sin embargo cuando se les pide que den características de los personajes, varios de los participantes no pueden o sólo dan sobre lo que han conocido a través de series y películas; en este sentido, los más reconocidos son los titanes, las ninfas y Jasón. Por lo tanto, su conocimiento está permeado e influido por los medios masivos de comunicación.

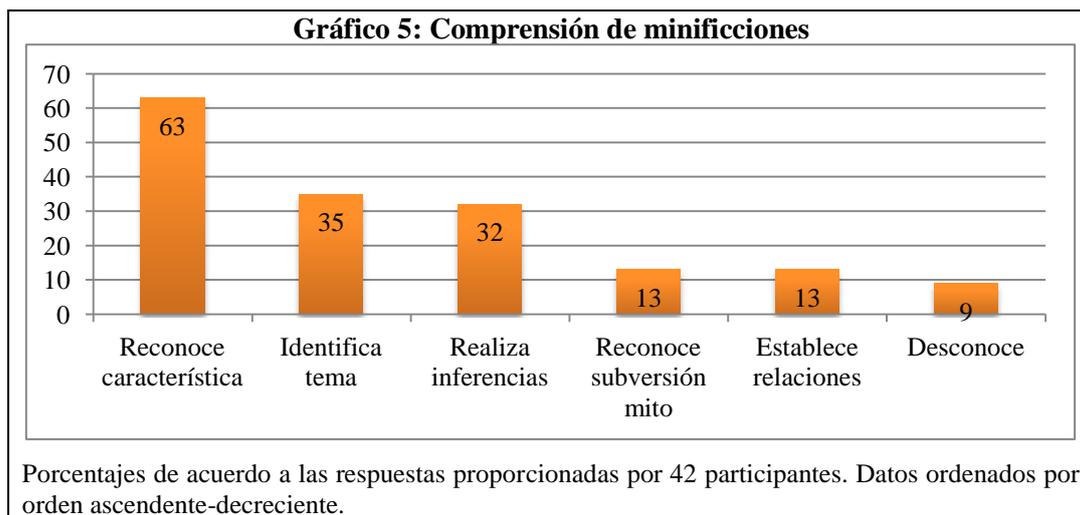
Respecto a obras como la *Ilíada*, pueden reconocer a Aquiles (38%) y Helena (33%). Pero a su vez señalan a Ulises como uno de los personajes fundamentales de la *Ilíada* (14%) confundiendo así las obras. Podemos adelantar que la mayoría conoce a los personajes gracias a la influencia de los medios de 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. Los participantes no hacen mención de los doce trabajos que realiza este semidiós de acuerdo a la versión del mito griego. De hecho, algunos

participantes señalan no poder narrar la historia porque “nunca he visto la película” y también muchos otros que nombran la producción cinematográfica dentro de su explicación.

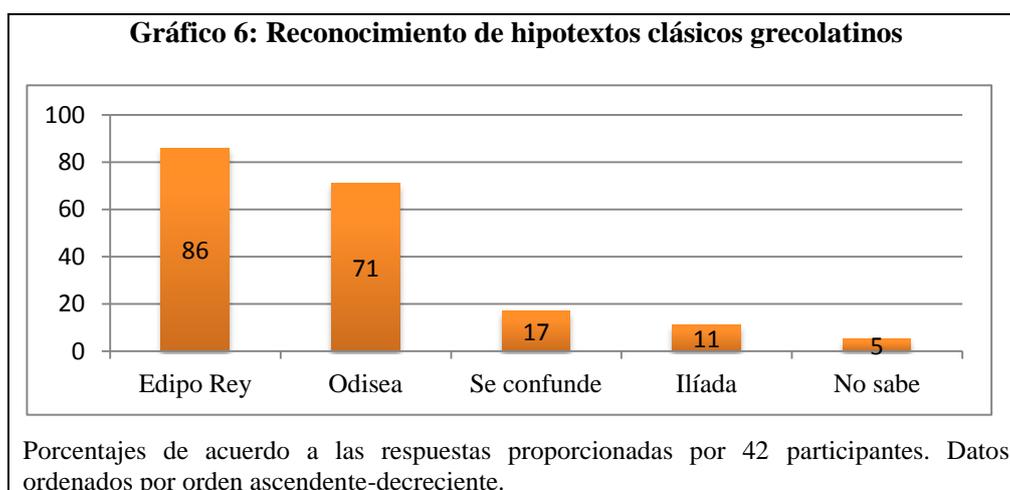


5.2.1.3. *Comprensión (B.1.3.):* en cuanto a esta variable, la mayoría de los participantes pudo detectar y apreciar la característica de la ironía en las minificciones, ya que un 63% catalogó como “irónica” la historia “La tortuga y Aquiles”; sin embargo un 21% la consideró “absurda” y un 13% “divertida”, lo que nos puede dar pistas respecto al nivel de comprensión de las minificciones. Respecto a la comprensión del tema,

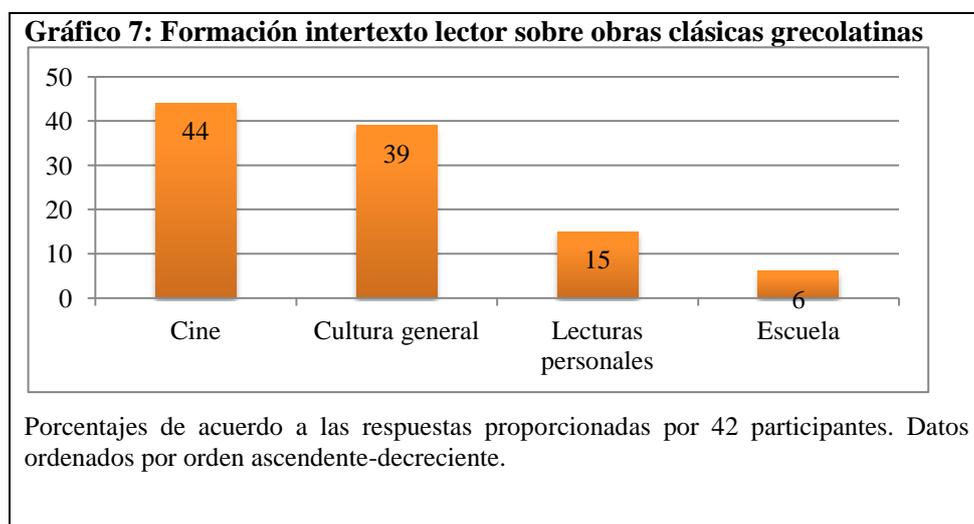
vinculado con el conocimiento de referentes a clásicos grecolatinos, ya existe una mayor dificultad, pues en el relato relacionado con Medea (pregunta 19), la opción vinculada con el carácter vengativo de la protagonista fue marcada por un 35%. La segunda de las opciones que centraba el tema en Teseo (“alguien va a matar a 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 (preg.24) - que apunta al carácter elíptico de la modalidad textual estudiada -, la mayoría no fue capaz de realizar la inferencia, pues implicaba el conocimiento de la historia original (la *Odisea*). En este punto, el 42% de los participantes marcó a Aquiles como el personaje principal de la *Odisea* y un 32% de las preferencias a Odiseo, quien realmente es el protagonista. Las opciones “Héctor” y “Telémaco” fueron marcadas por el 13% de los participantes. En otra pregunta relacionada con el mismo texto (preg. 25) 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 sólo 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 únicamente manejan la información proporcionada por el imaginario colectivo y no la de los textos originales. Se afirma lo anterior, porque el 13% sostiene que, en el relato que subvierte la historia de Edipo, hay una diferencia entre el presentado y el original (vida y muerte del padre), mientras que un 11% señala la característica violenta de Edipo hacia su madre (cosa que no se aprecia en el texto original) y un 9% no puede establecer la relación por no conocer la obra de Sófocles.



5.2.1.4. *Hipotextos (B.1.4)*: En esta variable se les pidió a los participantes reconocer los diferentes hipotextos en los que se apoyaban las minificciones presentadas. La mayoría es capaz de reconocer los textos más universales, como la *Odisea*, pues un 71% pudo reconocerla como hipotexto de “La tela de Penélope o quién engaña a quién”; sin embargo en el reconocimiento de los hipotextos relacionados con “Troya”, un 17% estimó que hacían mención solo a la *Odisea* o a ambas (*Ilíada* y *Odisea*). Sólo un 11% la relacionó con la *Ilíada*. Del mismo modo, la minificción “Penélope, reina de Ítaca” el 55% reconoce su relación con la obra original; aunque un 17% de las preferencias la relaciona con la película “Troya” y la obra “la Eneida” y solo un 10% con la *Ilíada*. Del mismo modo, un 86% pudo reconocer en la minificción “3(*Tres microcuentos*)” su relación con la obra de Sófocles, *Edipo Rey* y sólo un 5% no supo identificarla.



5.2.1.5. *Intertexto lector (B.1.5)*: 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. Sólo en las minificciones cuyos personajes están ampliamente reconocidos, obtuvieron mayor porcentaje en la escala de valoración (entre 34% y 27%). 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, sus respuestas apuntaron a: la no comprensión de la intención de la historia (29%), no saber quién fue Zenon de Elea (43%) o el desconocimiento de Aquiles (20%). 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, ha hecho que me sea más difícil comprender”. En cuanto a quiénes han ayudado en la formación de su intertexto sobre obras clásicas, en orden de preferencia están: el cine (44%), la cultura en general (39%), las lecturas personales (15%) y la escuela (6%).



5.2.2. Valoración: Esta categoría que incluye el análisis cualitativo del cuestionario semiestructurado, indaga acerca de las percepciones e impresiones de los participantes frente a la lectura de minificciones, como asimismo analizar el impacto en los participantes de los referentes a obras clásicas grecolatinas en ellas.

5.2.2.1. *Percepciones (B.2.1)*: en esta categoría, 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 porqué 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 cambio, la pregunta que apuntaba a la motivación para leer minificciones en clases, al 32% le interesa pues podría conocer otras obras; un 27% a que proponen una forma distinta de leer; un 25% a que el nivel de dificultad que esta modalidad textual posee lo ayudaría a comprender otros textos y solo un 17% calificó como motivante, su brevedad.

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 estas proponían.

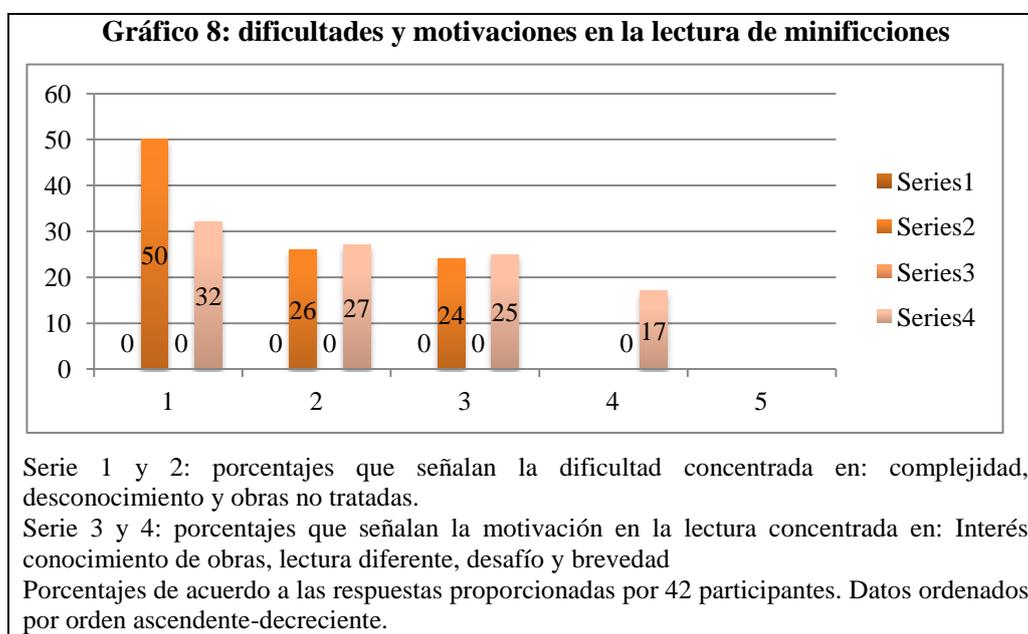
c) *Nivel de dificultad*: el nivel de dificultad tiene dos aristas. Por una parte propone un estímulo para poder acceder a lecturas más complejas y comprenderlas, y por otro, produce - según los participantes - una desmotivación, ya que les parece difícil por el carácter elíptico de esta modalidad textual.

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. Según ellos “dan más ganas de leerlos”.

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.



5.3. Diario:

En las descripciones y narraciones realizadas por los participantes, todos se sienten pertenecientes a un grupo e implicados en las sesiones de lenguaje, ya que se

sitúan en el plano enunciativo desde la primera persona singular (“me gustó”) hasta la primera persona plural (“hicimos”). Utilizan el impersonal cuando dan puntos de vista que no están relacionados con sus creencias (“hay personas que dicen que la película no es igual al libro”) y a la tercera persona plural o singular cuando dentro de la clase se realizan acciones o pensamientos que emergen de la autoridad (profesor, coordinación), situando de este modo una distancia entre las acciones y creencias que se sienten parte del grupo y aquellas que son impuestas desde lo externo: “Realizamos las actividades de un libro que fue entregado por el establecimiento” (K), “Nos hicieron un test de comprensión de lectura” (A).

5.3.1. Percepción de la clase de lenguaje: Los principales intereses de los participantes estaban centradas en el conocimiento de contenidos y en su rendimiento. Por ejemplo, lo que más valoran es que las pruebas se revisen en conjunto:

“Me agradó que hiciéramos la corrección de la prueba en conjunto para ver si es que estaba bien revisada” (J)

“El día de hoy me gustó que revisáramos la prueba en conjunto con el curso, ya que aclaré las dudas y el porqué tenía incorrectas algunas de mis respuestas” (F)

Otro de sus intereses es que el profesor entregue conocimientos y puedan trabajarlos en conjunto como grupo:

“Me gusta el hecho de dar a conocer nuestros conocimientos, y opiniones (K)

“...lo que más me gustó de la clase de hoy fue que conocí nuevos conceptos como la función estética y el reconocimiento del lector” (A)

“No me agradó que solamente hicieramos (sic) las actividades del libro sin que el profesor pasara la materia” (J)

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:

“No me gustó haber leído ciertos textos del libro ya que eran largos y aburridos” (J)

“Lo que me desagrada de esto son los textos ya que no son entretenidos ni tampoco interesantes para mí” (C)

“(…) en esta clase me gustó todo lo que hicimos”/ “No leímos en esta clase” (F)

“Leímos dos textos, y uno me costó un poco más que el otro, era literario, pero costaba encontrar como palabras claves que me dijeran que era literario” (A)

Los principales temas abordados en las clases están centrados en el desarrollo de pruebas y corrección de las mismas, en contenidos relacionados con literatura y textos literarios que apoyen el contenido, conceptos relacionados con lengua y tratamiento superficial de lecturas complementarias.

5.3.2. Diversidad textual propuesta en el aula e impacto: según el relato de los participantes, se trabajan textos de tipo: poemas, cuentos y fragmentos de novelas, los cuales están subordinados al contenido visto durante la jornada. La mayoría de los textos trabajados están proporcionados por el libro de la asignatura que dona el MINEDUC a los establecimientos municipales:

“Se leyeron los textos del libro de Lenguaje, donde el del principio era una “poesía” (sic), seguido de dos cuentos y finalmente materia y conceptos de lo que estamos pasando ahora” (J)

“Leímos una lectura de un libro de lenguaje que se llamaba “no me arrepiento de nada” realizamos las actividades que tenía (sic) lectura!” (C)

“(…) también vimos lo que era el texto no literario y sus respectivas características y leímos nuevamente “El Otro Yo” de Mario Benedetti” (F)

También es importante señalar que algunos de los textos literarios que se presentan en la clase están sometidos a evaluación:

“Realizamos un examen de comprensión lectora en el cual habían 3 textos” (K)

“nos hicieron un test de comprensión de lectura para ver como estábamos, no sabíamos si era con nota o era para quedarnos a reforzamiento” (A)

Respecto al impacto que tienen estas lecturas en el aula, se puede percibir – según cómo los participantes se sitúan en el relato – que mayoritariamente no tienen una

mayor trascendencia en la vida de los sujetos de la muestra, ya que las consideran como una parte más de las actividades de clase:

“En la clase de hoy leímos el poema “No me arrepiento de nada” de Gioconda Belli, que salía en la página 21 del libro y luego de leerlo respondimos algunas preguntas de la página 22” (F)

“Encontré un poco entretenida e interesante la nueva materia pese a que me haya incomodado pasarla junto al libro con aquellos textos largos sin resumir” (J)

“Se citaron varios autores de los textos que leímos, cuyos nombres olvidé” (J)

Pese a lo anterior, hubo algunos de los participantes que sí les impactaron parcialmente los textos literarios trabajados en clases:

“El profesor nos dejó como tarea leer un texto en el libro de clases y responder unas preguntas de este. Me pareció acomún (sic), aunque el texto me pareció interesante” (K)

“la verdad que era muy interesante la lectura (...)” (C)

5.3.3. Estrategias efectivas: Las estrategias 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:

“(...) la lectura aparte lo hicimos en grupo y eso lo hace más entretenido” (C)

“la clase me pareció un tanto típica y pero efectiva (sic) (...) leímos los textos en voz alta y los corregimos como grupo curso” (K)

“Bajamos al Auditorio y comenzamos a ver la película “Hamlet” (...) me agradó verla en el auditorio en ves (sic) de la sala” (J)

“Lo que me gustó de esta clase fue que al ver la película me sirvió para aclarar mis dudas acerca del libro ya que no entendía mucho la historia” (F)

6. 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. Lo anterior responde en parte lo que señaláramos en nuestro marco conceptual cuando explicábamos la crisis que las humanidades están viviendo dentro del aula. Con este tipo de respuesta nos percatamos que la profundidad de esta crisis es mucho más honda de lo que se puede apreciar a simple vista.

Nuestro primer objetivo apuntaba a conocer las diferentes peculiaridades de la recepción de los textos grecolatinos en un grupo de estudiantes por medio de un corpus específico de textos. Los resultados arrojan diferentes matices que invitan a una reflexión de los siguientes puntos:

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. Esto último 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. De este modo, el estudiante al oponer 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. Tal

como señaláramos en nuestro marco conceptual, el aburrimiento indica la salida del juego para los participantes y, en el caso de la lectura, indica que el lector ha dejado de relacionarse con el texto.

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 que 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 puntos 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 esta 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. Estas cuestiones apuntan a lo que señaláramos respecto al acercamiento de estas obras y la dificultad que enfrentaban. 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.

Un segundo objetivo propuesto era analizar las preferencias lectoras y hábito lector respecto a estas obras literarias en nuestro grupo de estudiantes. El análisis de los resultados señala 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, tal vez 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.

Respecto a la lectura, señalan que no les gusta leer. Sin embargo leen – como ya señaláramos - novelas gráficas, cómics y todo lo que sea expedito, accesible y que incluya la imagen. En este sentido, la escuela y nosotros, los profesores de lenguaje, hemos hecho a la lectura un flaco favor. Con el fin de “acercar” 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 que ellos leen.

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 visto y considerando 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, si no del todo imposible y que depende exclusivamente de la motivación que haga el profesor.

Respecto al tercer objetivo de nuestra investigación, se indagó sobre los aspectos que harían posible la 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 habremos de enfrentar continuamente nuevos desafíos que arriban a nuestra clase, 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 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.

El último de nuestros objetivos se propuso valorar el 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 minificación 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 (gracias al cuestionario), 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 minificación 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.

7. 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, estriba 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 que 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 la investigación se propuso ser un pequeño aporte al estudio sobre la recepción y el

estudio de la minificción como recurso didáctico; 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 en la perspectiva doctoral 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, I. (2010) *El microrrelato español. Una estética de la elipsis*. Palencia: Menoscuarto ediciones
- Andrés-Suárez, I. (2012) *Antología del microcuento español (1906-2011) el cuarto género narrativo*. Barcelona: Cátedra
- Bailey, K. (1990) The use of diary studies in teacher education programs. En Richards and Nunan (eds.), *Second Language Teachers Education* (pp. 215-226). U.K.:Cambridge University Press
- Bloom, H. (2002) Elegía al canon. *El canon occidental* (pp. 25-55). Barcelona: Anagrama.
- Bolívar, A. (2002) ¿De nobis ipsis silemus?. *Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación*. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 4, 1. Extraído de <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Borràs Castanyer, L. (2004). De la estética de la recepción a la estética de la interactividad. Notas para una hermenéutica de la lectura hipertextual. En Miguel Angel Muro Munilla (coord), *Arte y nuevas tecnologías X Congreso de la Asociación Española de Semiótica* (pp. 272-287). Extraído de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=940299>
- Borràs Castanyer, L. (2011) *Per què llegir els clàssics, avui*. Barcelona: Ara Llibres
- Bürger, P. et al (1987) Problemas de investigación de la recepción. *Estética de la recepción* (pp. 178-195). Compilación de textos y bibliografía José Antonio Mayoral. Madrid: Colección Biblioteca psicológica.

- Calvino, I. (1994). Por qué leer a los clásicos. Las Odiseas en la Odisea, *Por qué leer a los clásicos* (7 – 21). México: Tusquets. Trad. Aurora Bernárdez
- Caro Valverde, M. (2007) *Los clásicos redivivos en el aula (Modelo didáctico interdisciplinar en Educación Literaria)*(Tesis doctoral). Extraído de Tesis Doctorales en Red. TDR. (<http://hdl.handle.net/10803/10758>)
- Colomer, T. et al (2008) Entre la normalitat i el desinterès: els hàbits lectors dels asolescents. En Teresa Colomer (coord.), *Lectures adolescents* (pp. 19-55). Barcelona: Grao
- Creswell, J.W. (2012) *Educational Research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson.
- Díaz-Plaja, A. et al (2008) Entre llibres: la construcció d' un itinerari lector propi en l'adolescència. En Teresa Colomer (coord.), *Lectures adolescents* (pp. 117-145). Barcelona: Grao
- Eco, U. (1990) La poética de la obra abierta, *Obra abierta* (pp. 70-98). Barcelona: Ariel. 3ª ed. Trad. Roser Berdagué.
- Eco, U. (1993) *Lector in Fabula, la cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona: Lumen. Trad. por Ricardo Pochtar.
- Eco, U. (2000) *Apostillas al nombre de la rosa*. Barcelona: Lumen (7ª edición) trad. por Ricardo Pochtar.
- Eco, U. (2003) *Vegetal and mineral memory: the future of the books*. Delivered at Bibliotheca Alexandrina on november 2003. Extraído de http://www.bibalex.org/attachments/english/Vegetal_and_Mineral_Memory.pdf
- García de Mesa, R. (2009) Interdiscursividad de lo breve y lo esencial en los modelos de minificción. En Rodríguez O. (Editor) Juan A. Epple y Fernando Moreno (Co-Eds.), *Los mundos de la minificción* (pp. 50- 66). Valencia: Aduana Vieja
- García Gual, C. (1993) Leer a los clásicos y elegirlos. *Claves de razón práctica*, 31, pp. 60-63
- García Gual, C. (1996) Sobre el canon de los clásicos antiguos. *Insula: revista de letras y ciencias humanas*, 600, pp. 5-7
- García Gual, C. (1998) El viaje sobre el tiempo o la lectura de los clásicos. *La educación que queremos. Primer ciclo de conferencias* (pp. 23-40). Madrid: Santillana
- García Gual, C. (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

- García Gual, C. (2010). La filología clásica está al servicio de la mediación entre los antiguos y nuestros contemporáneos. *Revista Esfinge*. Extraído de <http://www.revistaesfinge.com/?p=875>
- García Gual, C. (2012, 22 de marzo). La sabiduría de los maestros antiguos. *El país*. Extraído de http://elpais.com/elpais/2012/03/22/opinion/1332434390_148000.html
- Genette, G. (1989) *Palimpsestos, la literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus. Trad. de Celia Fernández Prieto.
- Grammatico, G. (1989) Paideia y humanitas. *Iter: Encuentros, 1*. Pp. 9-12
- Iser, W. (1987) *El acto de leer. Teoría del efecto estético*. Madrid: Taurus. Trad. del alemán por J.A. Gimbernat. Trad. del inglés por Manuel Barbeito
- Jover, G. (2007) *Un món per llegir. Educació, adolescents i literatura*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Landow, G. (2009). Hipertexto y teoría crítica, *Hipertexto 3.0. Teoría crítica y nuevos medios en la era de la globalización* (pp. 85-99). Barcelona: Paidós. Trad. Antonio José Antón Fernández.
- Manguel, A. (2010) *El legado de Homero*. Barcelona: Debate. Trad. de Carmen Criado.
- Manresa, M. (2011) *Els hàbits lectors dels adolescents. Efectes de les actuacions escolars en les pràctiques de lectura* (Tesis doctoral). Extraída de dipòsit general de documents de la UAB <http://ddd.uab.cat/record/98719>
- Mendoza Fillola, A. (2002) Las funciones del profesor de literatura, bases para la innovación. *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura* (109-140). Zaragoza: Publicaciones ICE
- Mendoza Fillola, A. (2003) Los intertextos: del discurso a la recepción. En Antonio Mendoza F, Pedro C. Cerrillo T. (coord.), *Intertextos: Aspectos sobre la recepción del discurso artístico* (pp. 17-60). Cuenca: Ediciones de la Universidad Castilla-La Mancha.
- Mendoza Fillola, A. (2008) Textos dentro de textos para activar el intertexto lector. (Sobre la revisión intertextual del cuento maravilloso para adultos: *There was once*, de Margaret Atwood). En A. Mendoza (coord.), *Textos entretextos. Las conexiones textuales en la formación del lector* (pp. 69-90). Barcelona: Horsori.
- Mendoza Fillola, A. (2010a) La formación receptora: análisis de los componentes del intertexto lector. *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa*, 41, pp. 53-69. Extraído de: <http://web.uam.es/servicios/apoyodocencia/ice/tarbiya/pdf/revistas/Tarbiya041.pdf>

- Mendoza Fillola, A. (2010b) La lectura del hipertexto literario. El despliegue de referentes, conexiones e hipervínculos en la formación del lector. En A. Mendoza y C. Romea (eds.), *El lector ante la obra hipertextual* (pp. 143-174). Barcelona: Horsori.
- Mendoza Fillola, A. (2010c) Canon e hipertexto. *El invisible anillo*. Edición dedicada al canon, pp. 35-45. Extraído de:
http://www.editorialeneida.com/documents/invisible-anillo_12.pdf
- Mendoza Fillola, A. (2012a) Leer hipertextos de papel: sobre el lector y sus hipervínculos ccognitivos. En A. Mendoza (Coord.), *Leer hipertextos* (pp. 73-99). Barcelona: Octaedro.
- Mendoza Fillola, A. (2012b) Hipertexto: la convergencia de la competencia lecto-literaria y la competencia lectora multimodal. En A. Mendoza & J. M. de Amo (Coords.), *Perspectivas en investigación e innovación didáctica en recepción lectora: leer hipertextos* (pp. 77-112). Almería: Editorial Universidad de Almería.
- Mendoza Fillola, A. (2012c) Minificción y presencia de los clásicos para la educación lectoliteraria: hiperficciones homéricas. *Comunicación Congreso SEDLL*. Cádiz. 2012
- Nussbaum, M. (2010) *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz-editores. Trad. María Victoria Rodil.
- Nussbaum, M. (2012) *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós. Trad. Juana Pailaya.
- Ortolano, M. (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*. Extraída de
<http://elfaroensayos.wordpress.com/2008/10/15/hacia-una-redefinicion-del-concepto-de-hipertexto/>
- Rojo, V. (1996) *Breve manual para reconocer minicuentos*. Venezuela: Equinoccio.
- Solé, I. (2012) *La comprensió lectora, una clau per a l'aprenentatge*. Barcelona: Fundació Jaime Bofill. Disponible en
<http://www.debats.cat/sites/default/files/debats/pdf/comprendio-lectora.pdf>
- Vilches, F (2009) F. Micro-relatos en clave de sol: minificción y la canción latinoamericana. En Rodríguez O. (Editor) Juan A. Epple & Fernando Moreno (Co-Eds.), *Los mundos de la minificción* (pp.120-141). Valencia: Aduana Vieja
- Zavala, L. (1999) *Seis problemas para la minificción*. México: UAM.

- Zavala, L. (2000) Seis problemas para la minificción, un género del tercer milenio: Brevedad, Diversidad, Complicidad, Fractalidad, Fugacidad, Virtualidad. *El Cuento en Red, 1*. Extraído de <http://www.ciudadseva.com/textos/teoria/hist/zavala2.htm>
- Zavala, L. (2002) El cuento ultracorto bajo el microscopio. *Revista de literatura, 128*, pp. 540-553
- Zavala, L. (2007) De la teoría literaria a la minificción posmoderna. *Ciencias Sociais Unisinos, 43*, pp. 86-96. Extraído de <http://es.scribd.com/doc/75513483/De-la-teoria-literaria-a-la-minificcion-posmoderna>
- Zavala, L. (2009) Los estudios sobre minificción. Una teoría literaria en lengua española. *El cuento en red: estudios sobre la ficción breve, 19*, pp. 37-44. Extraído de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3159266>
- Zavala, L. (2011) Prólogo. *Relatos mexicanos posmodernos* (pp. 9-13). México D.F.: Alfaguara, 7ª edición.
- Zimmermann, B. et al (1987) El lector como productor: en torno a la problemática del método de la estética de la recepción. *Estética de la recepción* (pp. 40-58). Compilación de textos y bibliografía José Antonio Mayoral. Madrid: Colección Biblioteca psicológica.

ANEXOS

ANEXO 1

Corpus de minificciones

1. La tela de Penélope o quién engaña a quién

Hace muchos años vivía en Grecia un hombre llamado Ulises (quien a pesar de ser bastante sabio era muy astuto), casado con Penélope, mujer bella y singularmente dotada cuyo único defecto era su desmedida afición a tejer, costumbre gracias a la cual pudo pasar sola largas temporadas.

Dice la leyenda que en cada ocasión en que Ulises con su astucia observaba que a pesar de sus prohibiciones ella se disponía una vez más a iniciar uno de sus interminables tejidos, se le podía ver por las noches preparando a hurtadillas sus botas y una buena barca, hasta que sin decirle nada se iba a recorrer el mundo y a buscarse a sí mismo.

De esta manera ella conseguía mantenerlo alejado mientras coqueteaba con sus pretendientes, haciéndoles creer que tejía mientras Ulises viajaba y no que Ulises viajaba mientras ella tejía, como pudo haber imaginado Homero, que, como se sabe, a veces dormía y no se daba cuenta de nada.

Monterroso, A. (s.f.) La tela de Penélope o quién engaña a quién. En *Biblioteca digital Ciudad Seva*. Extraído de http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/esp/monte/la_tela_de_penelope_o_quien_engana_a_quien.htm

Descripción:

Este relato realiza una subversión de la trama de la obra *Odisea* de Homero. En el contexto original, Penélope tejía su mortaja, la cual destejía en la noche. Esto le servía de pretexto para ahuyentar a los pretendientes y así permanecer fiel e íntegra a su esposo, Ulises. En el relato de Monterroso remite al hipotexto de la *Odisea* a través de la parodia. Así visualiza desde otra perspectiva el viaje de este héroe y las acciones realizadas por su fiel esposa. Por lo tanto, el autor ‘juega’ con el imaginario colectivo de los posibles lectores, cuya complicidad con el texto está fundada en el conocimiento de la obra original. Por lo tanto, la ironía propuesta en el relato debe ser completada por el receptor, como asimismo el sentido global de esta minificción.

2. La tortuga y Aquiles

Por fin, según el cable, la semana pasada la tortuga llegó a la meta. En rueda de prensa declaró modestamente que siempre temió perder, pues su contrincante le pisó todo el tiempo los talones.

En efecto, una diezmiltrillonésima de segundo después, como una flecha y maldiciendo a Zenón de Elea, llegó Aquiles.

Monterroso, A. (s.f) La tortuga y Aquiles. En *Biblioteca digital Ciudad Seva*. Extraído de http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/esp/monte/la_tortuga_y_aquiles.htm

Descripción:

El autor juega con diferentes hipotextos para así lograr una minificción que posee la característica del bestiario. Las fábulas de Esopo y el mito de Aquiles son los hipotextos que el autor utiliza, como asimismo otras referencias pertenecientes a la filosofía clásica.

En la fábula de Esopo, la tortuga desafía a la liebre a una carrera. La cual gana. En el mito de Aquiles, es sabido que su debilidad se halla en el talón. Sobre esto hay dos hipótesis. Una de ellas es que su madre al querer darle la inmortalidad lo sumerge en el fuego. Peleo – padre de Aquiles –, no permitió que Tetis diera muerte al niño y se lo arrebató antes de que esta lo arrojara a la hoguera. Otra hipótesis hace mención a que Aquiles fue sumergido en las aguas del Estigia. Su madre para darle la inmortalidad, lo bañó y la única parte que quedó libre de ese singular bautismo fue el talón. Según se narra en la *Odissea*, fue el talón el que permitió que Aquiles fuese muerto, ya que una flecha de Paris fue insertada en este, quitándole de este modo la vida.

En el relato de Monterroso se encuentra la presencia de algunos guiños a estos referentes, los cuales deberán ser completados por el lector. Además, este deberá realizar las inferencias debidas y ser capaz de detectar la ironía presente en el relato. Zenón de Elea, por ejemplo, es citado por el autor, ya que este filósofo planteó paradojas o aporías que negaban la existencia del movimiento. Por lo tanto, podemos señalar que es un tipo de minificción compleja, que exige a su posible receptor un conocimiento nutrido de los temas clásicos.

3. Bruja.

4.Col. Mujer de malas intenciones. (Wordreference)

Hazlo, hazlo ahora. Tienes poco tiempo. Antes de que vea lo que haces. Lo haces por tu hijo. Así como lo hiciste por Jasón. Matar es bueno, si es con buenas intenciones. Hazlo rápido. Pon un poco de veneno, un poco de muerte en el vino. Que la fiesta se haga llanto. Que el llanto se haga triunfo. Rápido Medea. Hazlo rápido antes de que Teseo vuelva y sepa lo que haces. Invoca a los dioses. Ninfas, madre, retrasa a Teseo, que no venga antes de que el veneno quede listo. Titanes, abuelo, que esto funcione, que vuestro súbdito Medo, mi hijo, sea el que suba al trono y no el bastardo de Teseo. Que sufra en el Hades eternamente, que los espíritus carcoman su alma. Que pague. Que pague todo lo que ha hecho, y lo que hará. Háganlo que muera, utilicen a su sierva. Hazlo. Hazlo rápido Medea. Teseo debe morir.

De Las Brujas (tres microcuentos diferentes de lo mismo)

Gobea, A. (2012) Bruja. 4. Col. Mujer de malas intenciones (Wordreference), *Las Brujas (tres microcuentos diferentes de lo mismo)* Extraído de:

<http://lefaltatitulo.blogspot.com.es/2012/11/las-brujas-tres-microcuentos-diferentes.html>

Descripción:

Este texto hace alusión a personajes que pertenecen al imaginario colectivo y sobre el cual se han construido ciertos estereotipos como, por ejemplo, Medea, la bruja del Cólquida que da muerte a sus hijos en venganza contra Jasón y cuyo mito engendró teorías psicoanalíticas como el síndrome de Medea. Por otro lado está Teseo, quien es conocido por el mito del Minotauro y su triunfo sobre este gracias a la artimaña de Ariadna.

El relato en cuestión presenta una especie de corriente de conciencia en la que expone los sucesos pertenecientes a los mitos relacionados con estos personajes. Específicamente narra las acciones realizadas por Medea cuando esta ya ha cometido sus asesinatos y ya ha engendrado un nuevo hijo (Medo) junto a Egeo. La ambición de esta hechicera de que su hijo ascendiera al trono se ve coartada con la llegada de Teseo, hijo de Egeo. Este hace que se descubra el mal actuar de Medea y que por esto sea desterrada a Oriente con su hijo. Por lo tanto, en el relato se narra el momento en que Medea decide envenenar a Teseo con el fin de que su hijo quede en el poder. En este sentido, podríamos decir que el relato presenta una reelaboración del mito, la cual deberá ser descubierta por el lector.

4. Penélope, reina de Ítaca

Esta noche, mientras todos duermen, besa a su hijo en la frente, cubre a los impostores con sábanas de sangre y sale en busca del que no puede regresar.

Calvelo, P. (2011) Penélope, reina de Ítaca. En blog *Clásicos griegos y latinos en Jujuy*.

Extraído de <http://jujuiensis.blogspot.com.es/2011/01/hola-todos-espero-que-estén-disfrutando.html>

Descripción:

Este relato está construido sobre la base de lo descrito en el texto la *Odisea*. En el relato original, Penélope es un sujeto pasivo que espera por su esposo y que debe luchar contra las insinuaciones de los pretendientes. Ulises es quien realiza las acciones de sangre, pues mata a todos los pretendientes y se da a conocer, finalmente, a su esposa quien no puede identificarlo.

En el relato, hay un juego con la memoria del personaje y que plantea al lector posibles preguntas: ¿Ha sido capaz Penélope de reconocer a su esposo? ¿Lo ha confundido con un impostor? La autora presenta una subversión del mito y sitúa al personaje principal como una mujer guerrera que sale en busca de su esposo, quien se encuentra perdido en medio del océano gracias a la furia de Poseidón. Por lo tanto, es un texto inacabado que los lectores deberán terminar y dar una interpretación.

5. 3 (Enrique Paez)

Al cumplir los 18 años, le dio una bofetada a su madre. “Te lo había prometido muchas veces, y no sabes las ganas que tenía”, le dijo. Su madre se calló. Pero su padre le dijo: “Mira que eres bruto, Edipo”.

De *Tres microcuentos*

extraído de <http://enriquepaez.blogspot.com.es/2008/01/el-invasor.html>

Descripción:

Esta minificción toma como referente la obra de Sófocles, cuyos personajes son ampliamente reconocidos y utilizados por la cultura en general. La tragedia de Edipo como el joven rey que se ha casado con su madre, ha suscitado una serie de teorías y creaciones a través del tiempo. Por lo tanto, el reconocimiento de la parodia presente en este relato, se sustenta en el conocimiento que los lectores poseen del relato original, como asimismo de las características de los personajes.

ANEXO 2

Explicación de categorías:

Primer instrumento: Cuestionario

A.1.1. Valoración de la lectura: esta variable apunta hacia qué entienden los adolescentes por leer y con qué lo relacionan, qué fines persiguen con la lectura y si son lectores activos. Lo anterior, si son capaces de «dinamizar y contextualizar las aportaciones de la competencia literaria y de la experiencia lectora.» (Mendoza, 2008), de acuerdo a su intertexto o el acercamiento que posean a las diversas obras que debieran conocer de acuerdo a su nivel. También pretende indagar la posible relevancia de la lectura en la vida de los estudiantes.

A.1.2. Motivación: esta variable considera los gustos de los estudiantes y lo que los impulsa a leer; incluye, además, la formación de su intertexto lector gracias a los agentes que pudieron contribuir a ello; particularmente la escuela, qué papel juega en la motivación de los estudiantes y si es efectiva la estrategia didáctica llevada hasta ahora por ella respecto a la lectura y su fomento.

A.1.3. Dificultades: esta variable persigue examinar los agentes externos (sociales, culturales) que contribuyen a que el estudiante no comprenda lo que lee; a su vez, pretende analizar qué dificultades poseen al momento de enfrentarse a la lectura.

A.2.1. Estilo, gusto y formato: dentro de la formación de un lector competente se incluye el hecho de que los estudiantes realicen lecturas de diferentes géneros y subgéneros³⁹. Por lo tanto, esta categoría busca indagar en la diversidad de la lectura y analizar si se acerca a la idea de lector modelo a través de su intertexto.

³⁹ De acuerdo a Manresa la diversidad, esto es la diferente variedad de géneros a las que un estudiante pueda acceder, ayudaría a potenciar la competencia lectora de los discentes. Por ende, la escuela debería buscar estrategias que posibiliten a los alumnos llegar a un número mayor de obras y géneros. En “lecturas juveniles: hábito lector dentro y fuera de las aulas” (2009).

A.2.2. *Resolución de problemas*: esta variable pretende analizar como el adolescente resuelve los diferentes problemas que le plantea la lectura, a quién recurre y que recursos utiliza.

Segundo instrumento: Cuestionario semiestructurado

B.1.1. *Formulación de expectativas (FE)*: esta variable pretende analizar el horizonte de expectativas de los participantes de la muestra, en este sentido, pretende identificar si los participantes pueden reconocer por medio del título la naturaleza del relato al cual se enfrentarán, qué tipos de conocimientos poseen y qué esperan del relato.

B.1.2. *Reconocimiento (R)*: Esta variable considera el nivel de conocimiento que poseen los participantes de los diferentes referentes a los mitos griegos y personajes de las obras clásicas más representativas. De acuerdo a nuestro marco conceptual, de qué forma los participantes responden al planteamiento de que la construcción de minificciones considera hipotextos y temas de la cultura universal para implicar al lector con el relato.

B.1.3. *Comprensión (C)*: Pretende indagar si las minificciones son comprendidas por los participantes que les permita establecer relaciones e inferencias gracias al conocimiento que poseen, su competencia lectora y la participación activa a través de la “completación” de los espacios vacíos o “silencios” que poseen las minificciones como característica singular.

B.1.4. *Hipotextos (Hip)*: Esta variable pretende inquirir acerca del conocimiento que poseen los participantes sobre el conjunto de hipotextos presente en las minificciones y analizar si este conocimiento o desconocimiento es un factor decisivo al momento de completar el sentido de las minificciones o interpretar su mensaje.

B.1.5. *Intertexto (Int)*: el intertexto lector es un factor clave al momento de reconocer los hipotextos en las obras y poder disfrutar de la creación literaria. En esta categoría se investiga sobre el tipo de intertexto lector que poseen los estudiantes y su propia percepción acerca de él.

B.2.1. *Percepciones (Pep)*: en esta variable, se pretende analizar las percepciones de los participantes acerca del trabajo con minificciones en el aula, dificultades que surgen de la misma y valoración de la posible introducción de obras clásicas grecolatinas a partir de la lectura de esta modalidad textual posmoderna.

Tercer instrumento: Diario

a) *Percepción de la clase de lenguaje*: Este tema pretende analizar cuáles son los intereses que poseen los estudiantes sobre la clase de lenguaje, asimismo cuáles son sus dificultades y sobre qué factores emergen. También pretende ver cuáles son los principales temas o temáticas que se abordan en la clase de lenguaje y si los clásicos están presentes en ella.

b) *Diversidad textual propuesta en el aula e impacto*: Busca verificar los tipos de textos y géneros que más se utilizan en el aula, a su vez, pretende analizar la percepción de los estudiantes frente a los mismos y cómo impactan en ellos.

c) *Estrategias efectivas*: Este tema pretende analizar cuáles estrategias didácticas los estudiantes consideran más efectivas; asimismo, qué tácticas de lectura propuestas por el docente, les resultan más cercanas y más apropiadas para comprender los textos.

ANEXO 3

Instrumentos de investigación

1. Instrumento: cuestionario perfil lector

Summary

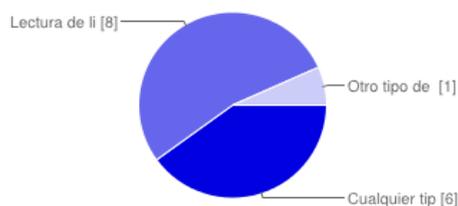
Nombre (Apellido y nombre)

Larrain Eugenio claudio iturrieta Sebastian Cavieres tomas vidal camila aros gonzalo moncada Fernanda Pinto Marco Baptista Bárbara Muñoz isaac saldias javiera berrios Gonzalo Correa cesar lobos felipe solar

Curso

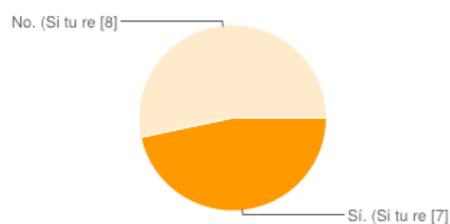
II*A 2 medio A 2do Medio A 2°A II°A II°A 1 medio B II°A 1 medio B 2°A II °a Segundo medio A 2°a 2a

1.- Cuando te preguntan si te gusta leer ¿A qué tipo de lectura crees que se refiere la pregunta?



Cualquier tipo de lectura, desde la que hago del diario hasta la revisión del mail	6	40%
Lectura de libros en general	8	53%
Otro tipo de lectura	1	7%

2.- ¿Te gusta leer libros?



Sí. (Si tu respuesta es "Si", pasa a la pregunta 3)	7	47%
No. (Si tu respuesta es "No", pasa a la pregunta 4)	8	53%

3.- ¿Qué es lo que más te gusta de los libros?

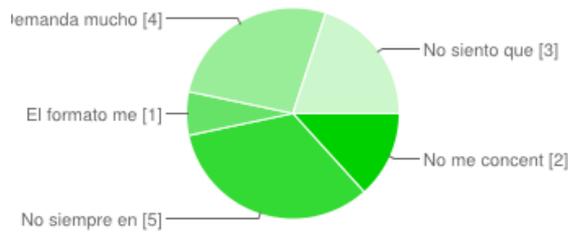
Pensar y cuestionarme respecto a temas de mi interés	0	0%
Imaginar y/o identificarme con los personaje(s)	5	71%
Relajarme	0	0%
Aprender, conocer e informarme	1	14%
Entretenerme	1	14%

Me ayuda a tener más temas de conversación	0	0%
Me ayuda a complementar mis estudios	0	0%

4.- Si respondiste "No" a la pregunta 2: ¿Por qué no te gusta leer?.

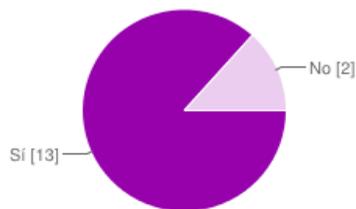
Porque a veces no entiendo lo que leo	2	22%
Me da sueño	2	22%
No me gusta estar tanto tiempo quieto	1	11%
No me concentro en la lectura	0	0%
Demanda mucho tiempo	1	11%
No encuentro libros de las materias que me interesan	1	11%
No le encuentro sentido a la lectura	0	0%
Otra razón.	2	22%

5.- Si la lectura te aburre, crees que la razón es:



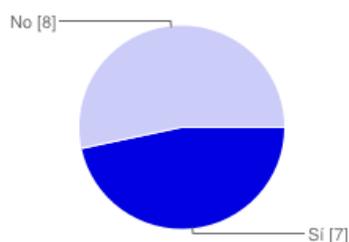
No me concentro	2	13%
No siempre entiendo lo que leo	5	33%
El formato me incomoda (la letra es chica, se salen las hojas, es libro es muy grande, no tiene ilustraciones, etc.)	1	7%
Demanda mucho tiempo, es muy trabajoso	4	27%
No siento que me aburra leer	3	20%

6.- ¿Crees que la lectura es importante para tu vida?



Sí	13	87%
No	2	13%

7.- ¿Dispones una parte de tu "mesada" o de tus ingresos mensuales para comprar libros/ revistas/ cómic / historietas ? (en cualquier tipo de comercio)



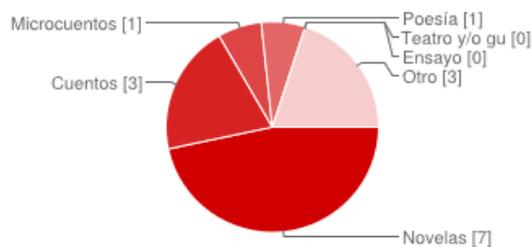
Sí	7	47%
No	8	53%

Siguiente

8.- ¿Qué temas tratan, principalmente, los libros que lees por interés personal?

Novelas de Ficción (romance, viajes, aventuras, futurismo)	4	27%
Novelas de Ficción (Terror y misterio)	6	40%
Novelas de No Ficción (Históricas y/o Biografías)	0	0%
Filosofía, lógica	0	0%
Arte. (Música, Pintura, Arquitectura, Teatro, etc.)	0	0%
Cs. Sociales (Historia, Psicología, Sociología, Filosofía)	0	0%
Textos técnicos de los temas de mi agrado	0	0%
Hobbies. (Magia, Deportes, Cocina, Jardinería, etc.)	1	7%
Autoayuda	0	0%
Otros	4	27%

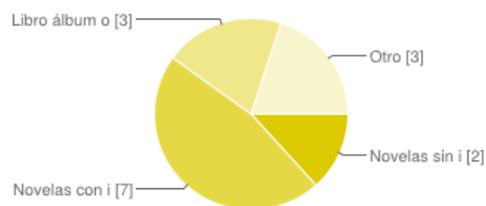
9.- ¿Cuál de estos estilos prefieres leer por gusto personal?



Novelas	7	47%
Cuentos	3	20%
Microcuentos	1	7%

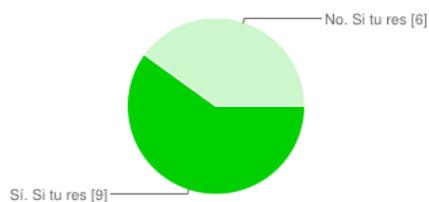
Poesía	1	7%
Teatro y/o guiones	0	0%
Ensayo	0	0%
Otro	3	20%

10.- Al leer novelas (literatura), ¿Cuál de estos formatos prefieres?



Novelas sin ilustraciones	2	13%
Novelas con ilustraciones	7	47%
Libro álbum o novela gráfica	3	20%
Otro	3	20%

11.- De los libros que lees por gusto, ¿Te resulta fácil encontrarlos o conseguirlos?



Sí. Si tu respuesta es "Sí" pasa a la pregunta 13	9	60%
No. Si tu respuesta es "No" pasa a la pregunta 12	6	40%

12.- Si respondiste "No" a la pregunta anterior: ¿Por qué?

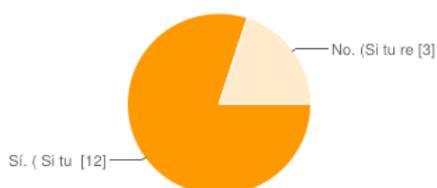
Sé donde encontrarlos, pero no tengo mucho tiempo/Interés en hacerlo	2	33%
No sé donde encontrarlo	0	0%
He buscado, y no encuentro nada de mi gusto	0	0%
No hay muchos libros de mi área de interés	2	33%
Me cuesta conseguirlos porque cuestan caros	1	17%
Otra razón	1	17%

13.- Dónde obtienes los libros que lees por interés personal?

Prestados por un compañero, familiares, amigos u otras personas	0	0%
Comprados informalmente (en ferias, la calle, etc.)	1	7%

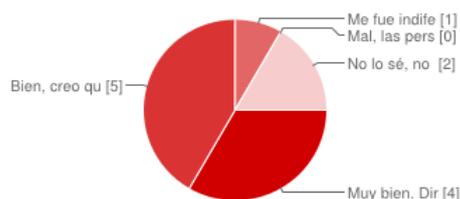
Comprados en librerías o tiendas establecidas formalmente	3	20%
Biblioteca de tu Liceo	1	7%
Otras Bibliotecas (Bibliometro, Btca. Pública, del barrio, etc.)	3	20%
Libros que hay en tu casa	0	0%
Los bajas de internet	3	20%
No trato de conseguirlos porque no me gusta mucho leer	4	27%
Otro lugar	0	0%

14.- ¿Sientes que alguna vez fuiste motivado a leer?



Sí. (Si tu respuesta es "Si", pasa a la pregunta 15)	12	80%
No. (Si tu respuesta es "No", pasa a la pregunta 16)	3	20%

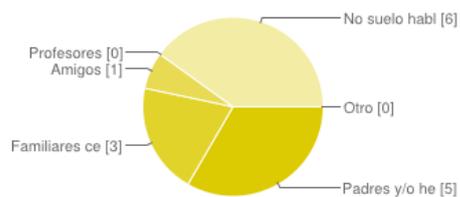
15.- ¿Cómo te afectó esa motivación?



Muy bien. Diría que gracias a esa motivación me gusta leer actualmente	4	33%
Bien, creo que me llamó la atención y abrió mi curiosidad por la lectura	5	42%
Me fue indiferente	1	8%
Mal, las personas que trataron de motivar (en la casa o en el colegio) no me ayudaron mucho	0	0%
No lo sé, no me he cuestionado al respecto	2	17%

Siguiente

16.- ¿Con quién hablas de libros habitualmente?



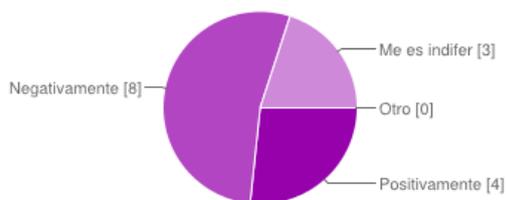
Padres y/o hermanos	5	33%
Familiares cercanos (primos, tíos, abuelos, etc.)	3	20%

Amigos	1	7%
Profesores	0	0%
No suelo hablar de libros	6	40%
Otro	0	0%

17.- ¿A quien recurres cuando no entiendes lo que lees?

Padres y/o hermanos	6	40%
Familiares cercanos (primos, tíos, abuelos, etc.)	2	13%
Amigos	0	0%
Profesores	2	13%
No he tenido problemas de comprensión de lectura	2	13%
A nadie	2	13%
Otro	1	7%

18.- ¿Cómo influye en ti el que una lectura vaya a ser evaluada con una nota?



Positivamente. Al saber que habrá una evaluación leo con más interés	4	27%
Negativamente. Al sentir la obligación de leer es difícil que me interese o me concentre en la lectura	8	53%
Me es indiferente. La existencia de una evaluación me da lo mismo	3	20%
Otro	0	0%

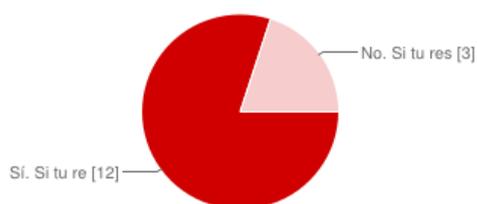
19.- ¿Cuándo fue la última vez que leíste un libro por gusto?

Estoy leyendo actualmente	2	13%
Hace menos de un mes	4	27%
Entre 1 y 3 meses	1	7%
Entre 4 y 7 meses	1	7%
Entre 8 y 12 meses	0	0%
Hace más de un año	3	20%
Fue hace mucho tiempo, no lo recuerdo	2	13%
No leo libros por gusto	2	13%

20.- ¿Cuántos libros lees en un año?

No leo, o leo casi nada	2	13%
Leo en forma parcial, no termino los libros	0	0%
Entre 1 y 3	3	20%
Entre 4 y 7	6	40%
Entre 7 y 10	3	20%
Entre 11 y 15	0	0%
Entre 16 y 20	0	0%
Más de 20	1	7%

21.- Ser un lector frecuente, implica tener un buen nivel de comprensión lectora. Y ello influiría en el rendimiento escolar. ¿Estás de acuerdo?



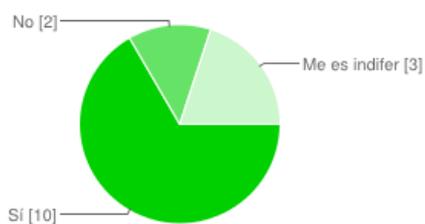
Sí. Si tu respuesta es "Sí" pasa a la pregunta 22	12	80%
No. Si tu respuesta es "No" pasa a la pregunta 23	3	20%

22.- Si respondiste afirmativamente a la pregunta anterior: ¿Por qué?

Porque leo más rápido y entiendo mucho mejor	4	33%
Porque ejercito mi poder de concentración	1	8%
Adquiero más cultura	2	17%
Potencia mi creatividad, mi imaginación	0	0%
Me permite argumentar y tener opinión frente a diversos temas	2	17%
Mejora mi ortografía y vocabulario	0	0%
Mejora mi redacción y la forma de expresarme por escrito	1	8%
Me ayuda a cuestionarme y reflexionar	1	8%
Me ayuda, aunque no estoy seguro(a) de que forma	1	8%
Otro	0	0%

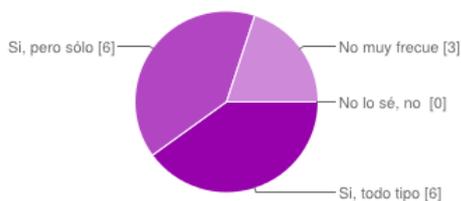
Siguiente

23.- ¿Te gustaría que en tu colegio se fomentara la lectura y te enseñaran a manejar algunas metodologías para mejorar tu comprensión lectora?



Sí	10	67%
No	2	13%
Me es indiferente	3	20%

24.- ¿Crees que tus profesores motivan a leer?



Si, todo tipo de lectura	6	40%
Si, pero sólo referido a la asignatura	6	40%
No muy frecuentemente	3	20%
No lo sé, no estoy seguro(a)	0	0%

25.- ¿Cuál es el tipo de material que más usas para estudiar?

Libros originales (nuevos o usados)	6	40%
Libros fotocopiados	0	0%
Apuntes, guías	2	13%
Material y documentos que te entrega el profesor	7	47%
Material y documentos disponibles en Internet que consigues por ti mismo	0	0%
El diario, revistas y artículos	0	0%
Otros	0	0%

26.- Si necesitas estudiar ¿que opinas del uso del computador e internet

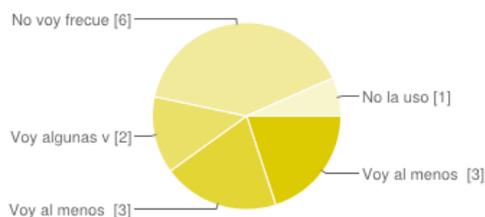
Es mi principal fuente de información y de consulta a la hora de estudiar	3	20%
Si necesito estudiar, uso los libros que recomienda el profesor y los leo impresos	1	7%

Uso internet sólo cuando no encuentro información en libros	6	40 %
Uso el material que manda el profesor por internet	0	0%
No lo uso mucho, no me agrada estar demasiadas horas frente al computador	1	7%
No lo uso mucho, me cuesta encontrar la información que busco en internet	2	13 %
Si, me gusta estudiar de documentos que obtengo de internet, pero los imprimo para que sea cómodo leerlos	0	0%
Uso de todo (internet, libros impresos, el computador, etc.) sin tener una predilección marcada	2	13 %

27.- La biblioteca de tu Colegio representa para ti:

Un lugar de estudio	3	20 %
Un lugar de estudio y además una fuente para obtener libros y materiales sólo para estudiar	2	13 %
Un lugar de estudio y un lugar donde obtener libros, materiales e e información de todo tipo. No sólo para estudiar	3	20 %
Un lugar donde encontrarme con mis compañeros(as)	0	0%
Un lugar para jugar	0	0%
Un lugar que me entretiene	0	0%
Un lugar donde estar cómodo(a)	2	13 %
No conozco mucho la biblioteca pues no la visito frecuentemente	1	7%
Me es indiferente la biblioteca	3	20 %
Otro	1	7%

28.- ¿Con que frecuencia usas la biblioteca de tu Colegio?



Voy al menos 3 veces por semana	3	20%
Voy al menos 1 vez a la semana	3	20%
Voy algunas veces al mes	2	13%
No voy frecuentemente	6	40%
No la uso	1	7%

Muchas Gracias por tu tiempo

Yo creo que a mí no me gusta leer, porque nunca me incentivaron a leer. Me gustaría que se organizaran más ferias del libro en el año, en mi colegio. No me gusta leer, o al menos que nos obliguen a leer por una nota, uno lee en todo momento de su vida y creo que si alguien quiere leer que lea por lo que le gusta y no por lo que lo obligan, yo solo leo cómics y los libros que me mandan para el colegio. Hay varias de las alternativas, de las cuales quería elegir más de una, ya que me sentí identificada con varias de ellas. En fin, creo que este cuestionario es bastante útil ya que me sirvió para poder conocerme más y ver cuánto me interesa la lectura.

2. Instrumento: cuestionario de minificciones

Summary

Nombre

Javiera catalina Francisca Raquelich. maría cecilia Nicolás Aravena Flores Sebastián Moraga catalina andrés jiron maría cecilia paola urrutia sebastian schaarman francisca aravena Nicolás Aravena Flores montserrat leiva trinidad alvear anonimo jij Macarena Figueroa Felipe Contador josefina Muñoz valentina valenzuela Diego Araya fernando Christian Opitz Kiomara García benjamín javiera berrios Javiera Aravena Franco Bruña cuiling josefina Muñoz Javiera Cano bejn maría cecilia Paitox benjamín Trinidad Reyes Fernández Camila Araya alvaro loyola Florencia Gutierrez lucas linzmayer Antonia Cádiz Ravello

Edad

15 15 15 años. 15 17 16 15 16 15 15 15 17 15 15 15 65 años 15 15 15 16 16 16 15 16 15 16 15 años 16 16 15 16 15 15 años 15 15 17 15 14 años 15 15

1. La tela de Penélope o quién engaña a quién

La frase anterior es un título de un microcuento ¿de qué crees que tratará la historia? (puedes marcar más de una opción)

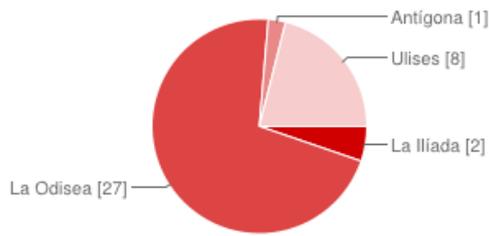
de una tela	9	15%
acerca de la infidelidad	24	39%
una historia relacionada con la Odisea	8	13%
acerca de Penélope	21	34%

"Hace muchos años vivía en Grecia un hombre llamado Ulises (quien a pesar de ser bastante sabio era muy astuto), casado con Penélope, mujer bella y singularmente dotada cuyo único defecto era su desmedida afición a tejer, costumbre gracias a la cual pudo pasar sola largas temporadas. Dice la leyenda que en cada ocasión en que Ulises con su astucia observaba que a pesar de sus prohibiciones ella se disponía una vez más a iniciar uno de sus interminables tejidos, se le podía ver por las noches preparando a hurtadillas sus botas y una buena barca, hasta que sin decirle nada se iba a recorrer el mundo y a buscarse a sí mismo. De esta manera ella conseguía mantenerlo alejado mientras coqueteaba con sus pretendientes, haciéndoles creer que tejía mientras Ulises viajaba y no que Ulises viajaba mientras ella tejía, como pudo haber imaginado Homero, que, como se sabe, a veces dormía y no se daba cuenta de nada."

2. ¿A qué personajes conoces de la historia que acabas de leer? (Puedes marcar más de una opción)

Ulises	27	39%
Penélope	15	21%
Pretendientes	5	7%
Homero	23	33%

3. El texto anterior ¿a qué obra hace mención?



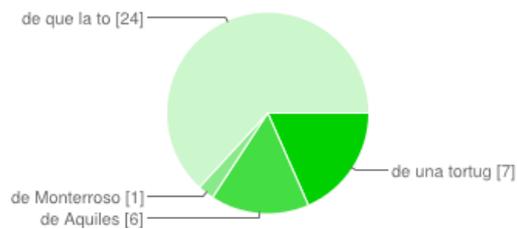
La Ilíada	2	5%
La Odisea	27	71%
Antígona	1	3%
Ulises	8	21%

4. ¿Tus conocimientos previos han sido suficientes para comprender este texto?

1	9	24%
2	9	24%
3	10	26%
4	4	11%
5	6	16%

La tortuga y Aquiles - A. Monterroso

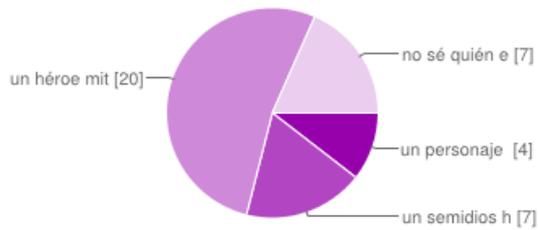
5. La frase anterior es el título de un microcuento ¿de qué crees que tratará la historia?



de una tortuga	7	18%
de Aquiles	6	16%
de Monterroso	1	3%
de que la tortuga le ganó a Aquiles	24	63%

"Por fin, según el cable, la semana pasada la tortuga llegó a la meta. En rueda de prensa declaró modestamente que siempre temió perder, pues su contrincante le pisó todo el tiempo los talones. En efecto, una diezmiltrillonésima de segundo después, como una flecha y maldiciendo a Zenón de Elea, llegó Aquiles."

6. De los personajes nombrados ¿Quién es Aquiles?

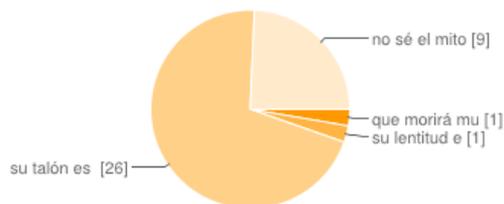


un personaje de la Ilíada	4	11%
un semidios hijo de Tetis	7	18%
un héroe mitológico	20	53%
no sé quién es Aquiles	7	18%

7.El título del texto anterior es "La tortuga y Aquiles" De acuerdo a lo leído ¿se cumplió lo que pensaste del título antes de leer el relato?

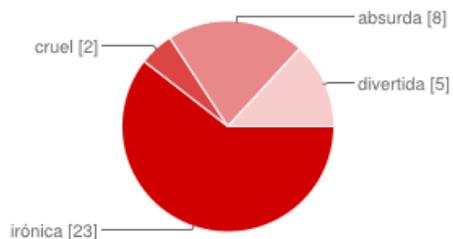
1	1	3%
2	5	13%
3	9	24%
4	9	24%
5	14	37%

8.De acuerdo al mito original ¿Cuál es el problema de Aquiles?



que morirá muy joven	1	3%
su lentitud en las carreras	1	3%
su talón es mortal	26	70%
no sé el mito de Aquiles	9	24%

9. La historia de este microcuento es



irónica	23	61%
---------	----	-----

cruel	2	5%
absurda	8	21%
divertida	5	13%

10. ¿Te parece que tus conocimientos previos han sido suficientes para comprender este texto?

1	5	13%
2	7	18%
3	13	34%
4	6	16%
5	7	18%

11. Si respondiste "No son suficientes" ¿Cuál fue tu problema?

no sé quién es Aquiles	7	20%
no entiendo la intención de la historia	10	29%
no sé quién es Zenón de Eleas	15	43%
no conozco la fábula de la tortuga	3	9%

12. Revisa el link que sigue a continuación y luego responde las preguntas 13 y 14



13. De la imagen revisada ¿Cuántos personajes puedes reconocer?

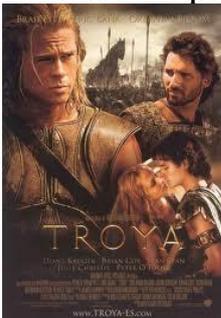
Zeus	35	15%
Hércules	37	16%
Pegaso	35	15%
Hades	35	15%
Hera	27	12%
Moiras	13	6%

Musas	29	13%
Other	18	8%

14. ¿De qué trata la historia de Hércules?

de que era lais y fuerte :) <3 es un niño dios que fue secuestrado y es criado por mortales que después debe encontrar sus orígenes y entrenar con phil un sátiro entrenador de héroes para lograr ser un héroe verdadero y volver a ser dios en el olimpo con sus padres verdaderos hera, zeus y ades es el dios malo que quiere matarlo para que no interfiera en sus planes malvados De un remedios que fue secuestrado por su tío hades quién lo trato de convertir en humano pero no pudo porque seguía teniendo poderes de remedios la cual es la fuerza. Hércules lucho para salvar grecia del caos que mandaba su tío para destruirla... Hercules es hijo del dios Zeus,pero cae en manos de una familia "normal",cuando hercules se da cuenta de estova en busca de sus padres biológicos, ademas de esto el salva a su pueblo de las manos de Hades. se trata de un dios que nacio en el olimpo que cuando era bebe lo secuestraron unos sirvientes de hades porque era un peligro para hades , para poder tomar el control del olimpo lo convirtieron en mortal. no lo se, nunca he visto la pelicula es un niño dios que fue secuestrado y es criado por mortales que después debe encontrar sus orígenes y entrenar con phil un sátiro entrenador de héroes para lograr ser un héroe verdadero y volver a ser dios en el olimpo con sus padres verdaderos hera, zeus y ades es el dios malo que quiere matarlo para que no interfiera en sus planes malvados forma parte de la mitología griega,la que cuenta de un bebé que cayó del cielo siendo inmortal y da cuenta de como se relaciona en inmortal con los mortales de un niño especial,hijo de dioses,que fue secuestrado al nacer, y es encontrado por un buen hombre en una colina. este hombre lo crió como su propio hijo, después hércules decide encontrarse con su padre y volver al olimpo,donde están todos los dioses, y su padre le dice que aun no esta listo para hacerlo, en fin el conoce al amor de su vida que en realidad era una secuas del malo de la película, después ella también se enamora de el,luego ella esta en peligro, y se esta muriendo y él la rescata. finalmente su padre le dice que ya esta listo, pero él decide no ir , ya que meg no puede ir. un semidios. trata de un vagabundo que tenia un perro que se yamava hercules y un día el vagabundo se canso de ser vagabundo y entreno a su perritox para que fuera la nueva top star del rock. y asi hercules se hizo famoso. xd de un semi dios cuyo padre era zeus y que hades trato de matar cuando era bebe consiguiendo solo transformarlo de dios a semidios, haciendolo mortal. de un joven que es abandonado y lo rescatan y luego se transforma en un heroe es un hijo de dioses no recuerdo muy bien, pero se trataba del hijo del dios Zeus que tenía una fuerza extraordinaria y su caballo se llamaba pegaso y era un caballo alado. hercules es el hijo de zeus y es raptado por hades y es convertido en mortal y el tiene que convertirse en un heroe para poder volver al olimpo de un semidios hijo de Zeus que vive en la tierra trata sobre un semidiós. sobre un semidios que es enviado a la tierra el cual es el hijo legitimo de zeus y hera , llamado hércules que se convierte en mortal por la codicia de su tío hades que quiere destruir a zeus con ayuda de los titanes y el único que impedia su plan seria hércules Dolor y Pánico, secuestran a Hércules, el hijo de Zeus. Lo llevan a la Tierra y allí le dan una pócima para que se convierta en un mortal, pero no pierde sus fuerzas, ya que no bebe toda la pocion. Adoptado por una pareja humana, Hércules crece sin tener idea de sus orígenes divinos, hasta que una estatua de Zeus cobra vida y le revela su origen. Una vez entrenado, Hércules debe decidirse entre perder sus fuerzas o rescatar a la guapa Meg de las garras del malvado centauro. Una legión de monstruos le atacan pero logra derrotarlos a todos y convertirse, por tanto, en un héroe. Pronto Meg y Hércules se enamoran. de un hijo de dioses semi dios semi mortalcon una fuerza increíble. Hercules es un semidios y cae en manos de una familia mortal...con el tiempo se da cuenta de que es hijo de zeus y salva a su pueblo de las manos de hades. De el hijo de Zeus, quien es secuestrado por dos súbditos de Hades para que conviertan a Hércules en mortal y le den fin a su vida. Ellos no logran matar a Hércules, el cuál sobrevive en una familia mortal y luego de muchos años se entera de que es hijo de un dios y comienza a entrenar para vencer a Hades y lograr reunirse con sus padres en el "paraíso". De un tipo que era hjo de dioses pero durante su adolescencia no lo sabia ya que fue criado por mortales y a diferencia de ellos , poseía una fuerza anormal que no era humana y por lo tanto quería saber su verdadero origen. de un semidios que tiene de poder ser muy fuerte se trata de un semidiós que es arrojado a la tierra y debe cumplir su rol de convertirse en alguien valeroso capaz de ayudar a la humanidad y de esa forma calificar para volver al olimpo de un niño hijo de dioses que cuando pequeño es criado por hujmanos Hercules, hijo de zeus, es raptado de bebe por los secuases de Hades quienes convierten a Hercules en un mortal pero no por completo, el crece, se enamora, vence a los titanes, etc.

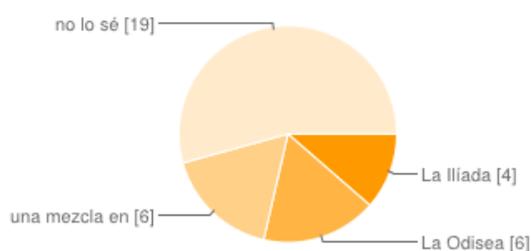
15. Revisa el link que está a continuación y luego responde las preguntas 16 y 17



16. De la imagen revisada ¿Cuántos personajes puedes reconocer?

Aquiles	25	38%
Agamenón	4	6%
Menelao	6	9%
Helena	22	33%
Ulises	9	14%

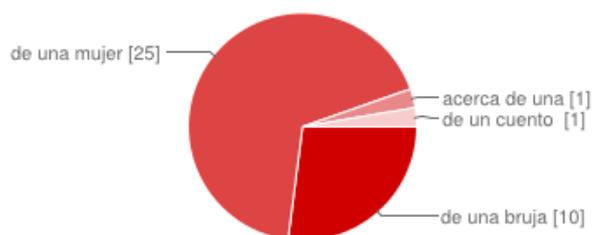
17. ¿A qué obra hace referencia la película "Troya"?



La Iliada	4	11%
La Odisea	6	17%
una mezcla entre la Iliada y la Odisea	6	17%
no lo sé	19	54%

Bruja. 4.Col. Mujer de malas intenciones. (Wordreference)

18. Leyendo el título ¿De qué crees que se tratará la historia?

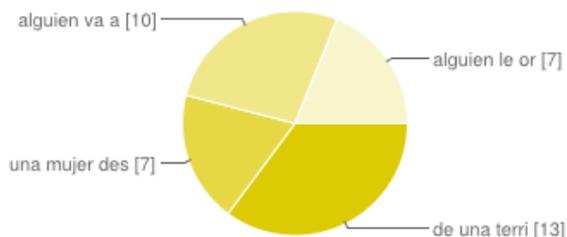


de una bruja	10	27%
de una mujer de malas intenciones	25	68%
acerca de una definición	1	3%
de un cuento de hadas	1	3%

"Hazlo, hazlo ahora. Tienes poco tiempo. Antes de que vea lo que haces. Lo haces por tu hijo. Así como lo hiciste por Jasón. Matar es bueno, si es con buenas intenciones. Hazlo rápido. Pon un poco de veneno, un poco de muerte en el vino. Que la fiesta se haga llanto. Que el llanto se haga triunfo. Rápido Medea. Hazlo rápido antes de que Teseo vuelva y sepa lo que haces. Invoca a los dioses. Ninfas, madre, retrasen a Teseo, que no venga antes de que el veneno quede listo. Titanes, abuelo, que esto funcione, que vuestro súbdito Medo, mi

hijo, sea el que suba al trono y no el bastardo de Teseo. Que sufra en el Hades eternamente, que los espíritus carcoman su alma. Que pague. Que pague todo lo que ha hecho, y lo que hará. Háganlo que muera, utilicen a su sierva. Hazlo. Hazlo rápido Medea. Teseo debe morir."

19. ¿De qué trata este relato?

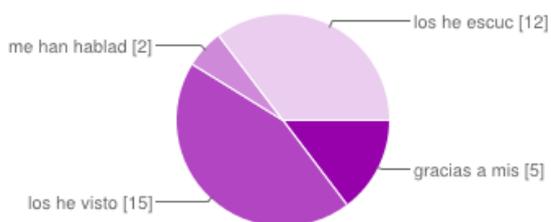


de una terrible venganza	13	35%
una mujer despechada quiere dar muerte al marido	7	19%
alguien va a matar a Teseo	10	27%
alguien le ordena a una mujer matar a una persona	7	19%

20. Del texto anterior ¿Qué personajes conoces?

Medea	5	5%
Ninfas	22	23%
Teseo	12	12%
Jasón	7	7%
Hades	26	27%
Titanes	25	26%

21. De los personajes que conoces ¿por qué sabes de ellos?



gracias a mis lecturas	5	15%
los he visto en películas	15	44%
me han hablado de ellos en la escuela	2	6%
los he escuchado y visto en muchas partes	12	35%

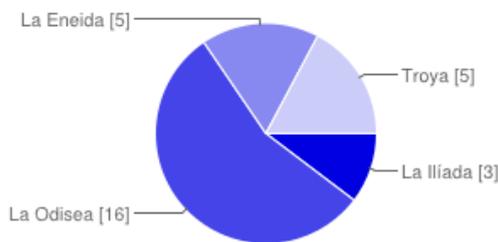
22. De los personajes que conoces ¿puedes dar alguna característica de ellos?

titanes: personaje de la mitología griega, son anteriores a los dioses, son sus padres. Kronos era el mas importante, el títan del tiempo, padre de los tres grandes (Zeus, Poseidon, Hades). los dioses derrotaron a los titanes arrojando a Kronos a lo mas profundo del tartaro. Hades: Dios griego de la muerte, controla el inframundo. Zeus tiene un rayo

como arma, poseidon un tritón y HADES POSEE UN CASCO DE INVISIBILIDAD. Ninfas: "espíritus" de la naturaleza Jason: semidios, entrenado por quiron igual que hercules. Hades es el dios de los muertos, custodia las almas en su reino. Las Ninfas son seres mágicos que provienen de las fuerzas de la naturaleza, hijas de Zeus. Hades era malote hades es el dios de la muerte, teseo un héroe griego, jason es otro héroe navegador que le gustaba cleopatra los titanes son criaturas padres de los dioses como cronos gaia atlas hades dios de la muerte Las ninfas son las acompañantes de dioses o también son espíritus del bosque las cuales le dan vida Los titanes son monstruos griegos que su vida es destruir grecia con sus poderes de la naturaleza Hades es el dios del inframundo hades: dios del inframundo titanes: monstuos malignos no se como son, solo he escuchado hablar de ellos. hades es el dios de la muerte, teseo un héroe griego, jason es otro héroe navegador que le gustaba cleopatra los titanes son criaturas padres de los dioses como cronos gaia atlas . los titanes seres poderosos que protegían no son todos unos loquillos no Hades es un personaje de la película animada Hércules y es el antagonista. son seres mitolotgicoshades es el dios del inframundo y los titanes son los que intentan de matar a zeus son de la mitologia griega, y sin titanes (fuertes, leales, etc.) no conosco a ninguno no. titanes : seres que fueron expulsados del olimpo por zeus que estan encerrados en un lugar remoto de la tierra hades: el dios de la muerte griego hermano de zeus zeus :dios de los rayo y del olimpo padre de hercules hercules hijo de zeus y hera convertido en mortal Segun lo que vi en una peliculas las ninfas son espíritus divinos que animan la naturaleza. titanes:son gigantes que controlan los elementos en la tierra y son de la mitologia griega y romana son de la mitología griega. Hades es el dios del inframundo Hades es el dios del inframundo, es hermano de Zeus No. - Ninfas: Hermosas mujeres que hacen cantos y acompañan a las diosas. - Hades: Dios del castigo e infierno. - Titanes: Poderosas y enormes criaturas. hades: hermano de poseidon y de zeus, dios del inframundo ninfas: hijas de los faunos y habitan en los bosques titanes: "monstruos" encerrados en el centro de la tierra, tienen que ver con los efectos de la naturaleza (huracanes, erupciones) y fueron creados para derrotar a cronos jason: héroe mitológico que busca el vellocino de oro y pelea con las arpias Titanes: Monstruos gigantes que amenazaban la paz en la mitologia griega. Ninfas: eran por decirlo de alguna manera musas. Hades: Hermano de Zeus que es enviado al inframundo

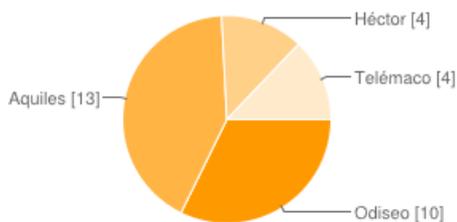
"Penélope, reina de Ítaca /Esta noche, mientras todos duermen, besa a su hijo en la frente, cubre a los impostores con sábanas de sangre y sale en busca del que no puede regresar."

23. ¿A qué obra hace alusión el relato?



La Ilíada	3	10%
La Odisea	16	55%
La Eneida	5	17%
Troya	5	17%

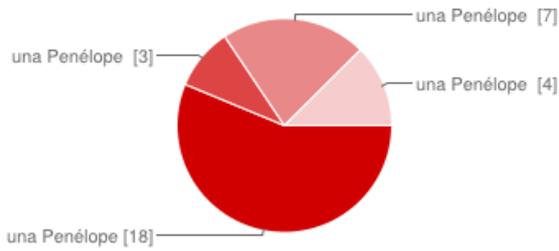
24. ¿Quién es "el que no puede regresar"?



Odiseo	10	32%
Aquiles	13	42%
Héctor	4	13%

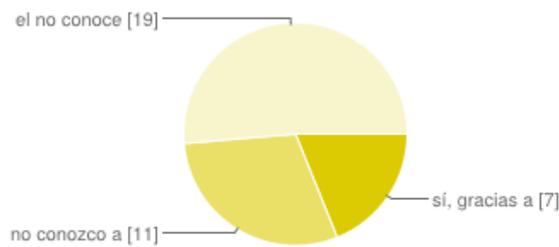
Telémaco 4 13%

25. ¿Cuál es la imagen de Penélope que se quiere proyectar en el relato?



una Penélope guerrera	18	56%
una Penélope actual	3	9%
una Penélope igual al mito original	7	22%
una Penélope que transforma el mito	4	13%

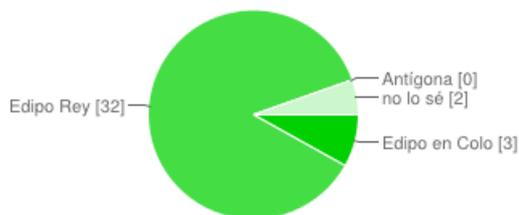
26. ¿Te parece que tus conocimientos previos han ayudado a la comprensión de este texto?



sí, gracias a ellos he comprendido el texto	7	19%
no conozco algunos personajes, no he comprendido	11	30%
el no conocer la obra en que se basa este relato, ha hecho que me sea más difícil comprender	19	51%

3 / "Al cumplir los 18 años, le dio una bofetada a su madre. "Te lo había prometido muchas veces, y no sabes las ganas que tenía", le dijo. Su madre se calló. Pero su padre le dijo: "Mira que eres bruto, Edipo"./ De Tres microcuentos. Enrique Paez

27. ¿A qué obra hace alusión el relato anterior?

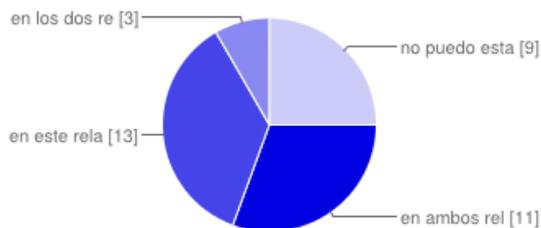


Edipo en Colono	3	8%
Edipo Rey	32	86%
Antígona	0	0%
no lo sé	2	5%

28. ¿Qué personajes reconoces en el relato anterior?

Edipo	34	40%
Yocasta	26	31%
Layo	21	25%
Other	3	4%

29. ¿Qué relaciones se pueden establecer entre este relato y la obra original?



en ambos relatos, el hijo es violento con la madre	11	31%
en este relato ambos padres están vivos, en cambio en el original el padre está muerto	13	36%
en los dos relatos el personaje debe esperar la mayoría de edad	3	8%
no puedo establecer relaciones entre ambos relatos porque desconozco el original	9	25%

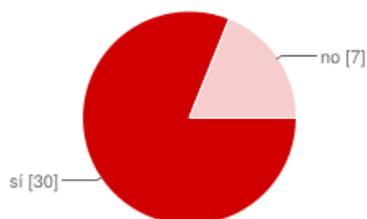
30. ¿Te parece que tus conocimientos previos han sido suficientes para comprender este relato?

1	6	16%
2	7	19%
3	9	24%
4	5	14%
5	10	27%

Preguntas de apreciación

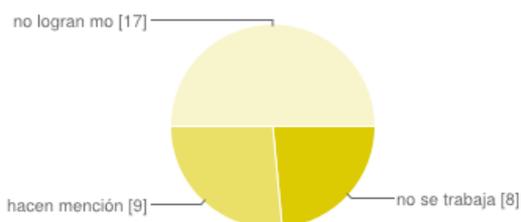
ya eh dale son fomes bueno ok lo haré! ya

31. ¿Has leído o lees este tipo de textos en clases?



sí	30	81%
no	7	19%

32. Al leer estos textos en clases ¿Cuál es el mayor problema al que te enfrentas?



no se trabajan en las clases los personajes de la historia, así que no puedo entender el texto	8	24%
hacen mención a obras que desconozco	9	26%
no logran motivarme, porque son muy complejos	17	50%

33. ¿Por qué crees que estos textos no se trabajan en las clases?

porque son textos difíciles de comprender y además no son llamativos para los estudiantes, por lo que no se motivan a trabajar. Porque son muy difíciles de entender, ya que los autores de estas obras son de épocas muy antiguas. no se motiva siempre, porque para entenderlos hay que conocer la obra. Sí se trabajan pero sólo como ejemplos o micro cuentos (texto literario o dramático). Porque son difíciles de comprender y algunos son muy largos no se porque al haber tantos personajes con nombres complicados, es difícil poder entender el texto, aparte de ser aburridos y que entrega poca motivación, no da ganas de leerlos por la complejidad porque son fomes. Por la brevedad y por la escasez de información porque son fomes porque no despiertan interés en los alumnos debido a su complejidad y en palabras más coloquiales, son "más fomes". Otra razón podría ser que no se conocen los personajes ni las tradiciones de esa época. por que son muy difíciles no mucho porque son aburridos y no le interesan hoy día a estas generaciones y no tienen un sentido lógico algunos si se trabajan como edipo rey pero nunca hemos trabajado ninguno de los otros, porque creo que son poco interesantes y poco llamativos para personas de nuestra edad al ser textos de mitologías antiguas no son de una importancia tan relevante para la cultura general sería importante para poder tener un tema de conversación más elevado pero nos son de conocimiento necesario para el día a día. Yo creo que muchos profesores trabajan con estos textos, pero tal vez no los profundizan tanto o simplemente se preocupan de otras materias tal vez más importantes para ellos. por su complejidad, los clásicos generalmente no atraen a la gente de ahora ni a mi por que son muy tediosos. Porque quizás son difíciles de comprender porque no son de mucho interés para todos.

34. Si el profesor(a) propusiera leer estos textos en clases, ¿qué opciones marcarías como las más interesantes para tu motivación a leerlos?

su brevedad	10	17%
proponen una forma distinta de leer	16	27%
el nivel de dificultad que poseen me ayudaría a comprender mejor otros textos	15	25%
se pueden conocer otras obras	19	32%

35. Finalmente, deja tu apreciación de lo que ha sido leer estos textos y los temas y personajes que se han tratado en ellos

Me agrada bastante leer este tipo de textos, tratan de una forma de vida diferente a la actual, como se relacionaban, etc. Los semidioses siempre se veían envueltos en aventuras por el pedido de sus padre (o madre) no humano, siempre rodeados de tragedia. Conozco a varios personajes porque leí una saga en la que se involucra la mitología griega con el mundo actual (Percy Jackson y los Dioses del Olimpo), aparte de los libros y fragmentos que el colegio pide para los controles. Además, siempre es bueno conocer otras culturas, la griega es muy importante, tuvo mucha influencia en lo que hoy es el mundo occidental. No me gustan porque no llaman mi atención y no puedo comprenderlos en su totalidad porque no tengo conocimientos previos. Me gustó leer estos textos ya que me sirvió para recordar algunos mitos griegos que había olvidado, algunos de los textos que aparecían no los conocía pero igualmente comprendí algo del tema. He leído algunos de estos textos pero realmente no me acuerdo de sus personajes ni de la trama. Me acuerdo de haber leído Hércules y me encantaba pero no me acuerdo de los personajes, jeje. algunos son buenos e interesantes pero otros se concentran mucho en cosas que para mi no son atractivas son interesantes, el nivel de dificultad que poseen me ayuda a comprender mejor otros textos... el tema es muy

entretenido pero desconozco sobre el tema Me encanta estas historias porque de cultísima y te dan enseñanzas , y me fascina la creatividad y los dioses porque c/1 de nosotros tenemos algo de estos dioses o seres mitológicos Son buenos, donde son breves dan mas ganas de leerlos, y no hay muchas palabras difíciles. no me pareció interesante porque la mayoría de los textos no los conocia algunos son buenos e interesantes pero otros se concentran mucho en cosas que para mi no son atractivas textos con un vocabulario con el que no estoy acostumbrada a leer, pero bastantes interesantes :) me ha costado entender los textos ya que nombran demasiados personajes, y conozco muy poco las obras, se que todos son dioses o por lo que he leído, pero debo decir que no me gustaron tanto los textos, ya que no me gusta mucho las historias antiguas. me gusta la mitología pero las obras clásicas me aburren leer estos textos me an alludado bastante para reirme un pockito y responder puras boludeces jojojjo XD shao Me gusta que sean breves porque son rapidos de leer pero a la vez entregan muy poca informacion. No me gustó que hayan hablado de dioses ni obras clásicas porque el lenguaje que utilizan las obras es difícil de comprender. Sinceramente no me llama mucho la atención leerlos porque los encuentro bastante aburridos y no incentivan mucho mi lectura. Por otra parte, encuentro que no estaría demás aprender de esta mitología ya que es entretenida. Lo malo es que en el momento en que los autores lo llevan al papel, lo hacen con un nivel de complejidad inmenso que dificulta la comprensión y motivación hacia él. En otras palabras, la mitología es súper interesante pero la lectura es profundamente insoportable y tediosa. el nivel de dificultad que poseen me ayudaría a comprender mejor otros textos mi apreciacion es buena porque conocía el tema de la mayoría de los textos que están en la encuesta sinceramente nada pues no me interesan para nada esque en el fondo a mi no me gusta este tipo de textos, no me parece llamativo, entonces no los leeria a menos que fuera estrictamente necesario interesantes. Me interesa muchísimo este tema me encanta porque lo encuentro muy interesante y me entretiene el solo pensar que en otra época existian varios dioses y los seres humanos creían en ellos . Habian algunos textos que los conocia por peliculas y otros por libros, nunca he tenido tanto interes por los mocrocuentos, pero igual me parecieron interesantes. Los personajes, como por ejemplo los de Hercules los conocia a la mayoría porque habia visto la pelicula, pero en si, no me sabia muy bien la historia. me interesa la mitología ,pero creo que los textos epicos y clásicos son muy aburridos no me intereso mucho pero aun así lo hice :D Me gusta que se lean estos textos, ya que me gusta la historia y la mitología :) buena encuesta..Sinceramente no me parecio entretenido, me aburriron los textos :(Gracias a este tipo de textos conozco mas obras y cuando veo las películas que dan en la TV no me pierdo o puedo saber cuando se saltan una escena, como por ejemplo un capítulo de los Simpsons parodia de Hamlet logre reconocer varias escenas y eso me entretuvo bastante. Las tramas complejas que suelen poseer este tipo de libros logran introducir en un contexto diferente al que los adolescentes están acostumbrados. Desde chica me interesaban las mitologías antiguas (griegas, romanas, egipcias, etc.) y al saber que tenía que leer La Iliada hace un par de años, me emocionó un poco ya que se trataba de la mitología griega y ya conocía a ciertos personajes, pero donde era un poco más chica y peresoza, lamentablemente le hice caso a comentarios ajenos sobre el libro, como "Es muy complicado, fome, largo y enredado el libro", entoces no lo leí y ahora me arrepiento un poco aunque sé que efectivamente es enredado, pero aún así me gustaría retomararlo ya que me gustan sus personajes e historias, pues este cuestionario me hizo reflexionarlo de ese modo. ha sido muy tedioso y aburrido realmente no me motiva a nada y ni siquiera entendi cuales eran los personajes me parecen interesantes estos relatos, ademas son bastantes entretenidos y dejan bastantes enseñanzas ola k ase Que han sido bastante buenos, debido a que me han ayudado a recordar conocimientos anteriores.

3. Instrumento: diario

3.1. Participante: J

Lunes 06 de Mayo

- a) Se habló primero de la película y el libro "Hamlet", ya que tenemos la evaluación del libro este Miércoles y mañana, Martes, veremos la película para recordar el libro. Luego hicimos la revisión y corrección de la prueba coeficiente dos que tuvimos el Martes pasado, que se trataba de las formas básicas y modelos de organización del texto expositivo, con algunas preguntas de comprensión lectora y vocabulario.
- b) Me agradó que hiciéramos la corrección de la prueba en conjunto para ver si es que estaba bien revisada por el profesor.
- c) Lo único que no me gustó fue que el profesor haya echo leer a algunos compañeros unos textos (no tan largos) de la prueba, lo encontré innecesario ya que bastaba sólo con decir la alternativa correcta.
- d) Al igual que la b, encontré entretenido hacer la corrección de la prueba.
- e) Sí se leyó; Las preguntas y respuestas de la prueba.
- f) Se citó el libro Hamlet de William Shakespeare, ya que la prueba de esa lectura es en dos días más

Martes 07 de Mayo

a) Bajamos al Auditorio y comenzamos a ver la película "Hamlet" con el objetivo de recordar el libro ya que la evaluación es mañana.

b) Me agradó verla en el auditorio en ves de la sala.

c) No me agradó no poder verla completa, ya que tocaron para salir a recreo y faltaban 20 mins. más o menos para terminar de verla y aún así nos hicieron salir del auditorio.

d) Encontré entretenida la película aunque al principio no tenía ganas de verla.

Lunes 13 de mayo

A. Nos tocaba por horario una hora de Lenguaje pero hicimos Orientación porque el profesor Genaro quería hablar cosas del curso, aunque lo único que hicimos con respecto a Lenguaje fue saber nuestras notas en la coeficiente dos.

B. Me agradó saber mi nota ya que fue un 6,2 aunque con décimas agregadas por otras actividades y también me agradó lo que dijo el profesor en cuanto su discurso al curso; Nos dijo que eramos uno de los mejores cursos y teniamos que ser más humildes.

C. No me gustó que hayamos perdido varios minutos sin hacer nada en la sala ya que el profe estaba viendo algo antes de hablar con el curso.

D. Encontré entretenido que el profe nos dijera cosas como curso.

E. Sólo se leyeron las notas que estaban en el libro de clases de la coeficiente dos.

F. El único libro que se citó fue "El tunel", aunque el profesor de forma personal nos dijo a mi y a mi compañera ya que habíamos preguntado cuál era el siguiente libro que hay que leer.

14 de mayo

El profesor partió la clase hablando cosas sobre el curso y luego dijo qué libro teníamos que leer ahora, luego dijo que hicieramos ciertas preguntas del libro de Lenguaje y que mañana las revisaría y nos quedamos haciendo esa actividad durante toda la clase.

B) Solamente me agradó que el profesor dijera que mañana nos iba a decir el promedio que cada uno tendría hasta ahora.

C) No me agradó que solamente hicieramos las actividades del libro sin que el profesor pasara materia.

D) No encontré entretenido nada.

E) Cada uno leyó en forma individual las actividades del libro.

F) El libro "El tunel" de Ernesto Sábato.

15 de mayo

A. Tuvimos tres horas de Lenguaje; una en la mañana y dos en la tarde. En la primera, revisamos las actividades del libro que hicimos el día anterior, en la segunda, el profesor nos dijo nuestros promedios hasta ahora y luego, junto a la tercera hora, comenzamos a leer unos textos y a responder unas preguntas del libro seguido de materia nueva que el profesor comenzó a enseñar.

B. Me agradó haber sabido mi promedio hasta ahora y haber comenzado con materia nueva.

C. No me gustó haber leído ciertos textos del libro ya que eran largos y aburridos (a mi opinión), ya que

prefiero que el profesor pase materia, definiendo y explicando conceptos en forma oral y guiándose con información más resumida en alguna guía o power point.

D. Encontré un poco entretenida e interesante la nueva materia pese a que me haya incomodado pasarla junto al libro con aquellos textos largos sin resumir.

E. Se leyeron los textos del libro de Lenguaje, donde el del principio era una "poesía", seguido de dos cuentos y finalmente materia y conceptos de lo que estamos pasando ahora.

F. Se citaron varios autores de los textos que leímos, cuyos nombres olvidé.

3.2. Participante: K

Lunes 6 de mayo

Taller de Comprensión lectora (2 horas pedagógicas, 90 minutos)

Realizamos las actividades de un libro que fue entregado por el establecimiento, estas fueron recolectadas del material de trabajo del pre universitario Pedro de Valdivia.

Leímos al rededor de 5 textos con el objetivo de mejorar la comprensión de lectura, entre ellos Propagandas y Comentarios.

la clase me pareció un tanto típica y pero efectiva, la Profesora nos dio actividades y tiempo para responder las preguntas de cada texto. Una vez terminado el plazo, leímos los textos en voz alta y los corregimos como grupo curso.

Me gusta el hecho de dar a conocer nuestros conocimientos, y opiniones.

Martes 07 de mayo

Lenguaje (2 horas pedagógicas, 90 minutos)

Hoy vimos la película "Hamlet" (1990), Basada en el libro de William Shakespeare que lleva el mismo nombre y que debemos leer para el examen de comprensión lectora de todos los meses. El objetivo de esto fue reforzar el texto ya leído y comprender mejor su contenido.

Me gustó esta clase ya que me ayudó a entender el libro mucho mejor, ya que el lenguaje utilizado es algo complicado para nuestro nivel de aprendizaje. Después de terminada la clase en el recreo de almuerzo con mis amigos tuvimos la oportunidad de discutir acerca del tema y poder mejorar nuestra visión del.

Miércoles 08 de mayo

Lenguaje (3 horas pedagógicas, 135 minutos)

Realizamos un examen de comprensión lectora en el cual habían 3 textos y debíamos responder en total 15 preguntas.

Luego de eso realizamos el control de comprensión lectora mensual del libro "Hamlet" de William Shakespeare.

Lunes 13 de mayo

Taller de Lenguaje

Repasamos los significados y funciones de Sintetizar, Resumir, Comparar, Analogía y Ejemplo, discutimos como grupo curso y lo definimos en conjunto con el profesor.

Lenguaje

El profesor nos dio el periodo libre para poder dejar constancia de las notas del examen en el libro de clases, para después entregar los resultados y revisarla en conjunto.

Martes 14 de mayo

Lenguaje

El profesor nos dejó como tarea leer un texto en el libro de clases y responder unas preguntas de este.

Me pareció común, aunque el texto me pareció interesante.

Miércoles 15 de mayo

Lenguaje

Revisamos la actividad del día anterior y leímos un texto nuevo en el libro de clases y el profesor dejó tarea para la casa (escribir una noticia para tener desimas para la próxima prueba de lenguaje y realizar una actividad del libro)

Lunes 20 interferiado

Martes 21 feriado

Miércoles 22 de mayo

Lenguaje

Se entregó el trabajo para obtener las décimas, revisamos la tarea en conjunto y realizamos una guía que no pude terminar debido a un inconveniente interno por el que tuve que abandonar el recinto

3.3. Participante: F

08 de mayo

a) En la primera hora de la clase de hoy hicimos una prueba que mandó la coordinadora, la cual era de comprensión lectora. Luego a la segunda y tercera hora (los miércoles nos toca lenguaje en la tarde y en la mañana) hicimos la prueba del libro 'Hamlet'.

b) En esta clase la verdad como no pasamos materia no puedo especificar bien qué cosa me gustó y qué cosa no me gustó pero para rescatar algo debo decir que la prueba del libro me acomodó bastante, no como otras en las cuales hay mucho desarrollo,etc.

e) En la prueba de comprensión lectora leímos 3 textos, el primero se trataba de las etapas de la comunicación, el segundo se trataba de un asesinato, y el tercero trataba de los virus biológicos y su uso como arma en guerras.

f) En la prueba de Hamlet se citó un pedazo del libro.

06 de mayo

a) En esta clase revisamos la prueba coef.2, cuyos contenidos fueron:

-Formas básicas del discurso expositivo

-Modelos de organización del texto expositivo.

b) El día de hoy me gustó que revisáramos la prueba en conjunto con el curso ya que aclaré las dudas y el porqué tenía incorrectas algunas de mis respuestas.

e) No leímos textos en específico.

07 de mayo

a) En esta clase hicimos algo diferente de lo habitual, fuimos al auditorio a ver la película Hamlet ya que la próxima clase tenemos la prueba.

b) Lo que me gustó de esta clase fue que al ver la película me sirvió para aclarar mis dudas acerca del libro ya que no entendía mucho la historia.

c) La verdad en esta clase me gustó todo lo que hicimos.

d) Encontré entretenido que el profesor Genaro nos propusiera ver la película para poder aclararnos mejor el libro.

e) No leímos esta clase.

13 de mayo

Como hoy es Lunes solo tenemos 1 hora de Lenguaje, por lo tanto en la clase de hoy el profesor no paso materia, ni guías, ni algún material, ya que toda la hora se fue hablando sobre la planificación del curso para este año 2013 y las metas que teníamos, lo cual me desagradó un poco ya que pienso que para eso están las horas de consejo de curso y orientación y no por eso debíamos perder horas de Lenguaje aunque sea 1 ya que sirve para aclarar dudas sobre la materia y aprender. Espero que mañana en la clase si podamos seguir con la materia que viene sin perder tiempo :)

14 de mayo

En la clase de hoy leímos el poema 'No me arrepiento de nada' de Gioconda Belli, que salía en la página 21 del libro y luego de leerlo respondimos algunas preguntas de la página 22 (1-2-3-4-7) las cuales estaban relacionadas con el poema. Después de responder esas preguntas leímos la pág. 23 y 24 en las cuales salen contenidos de la materia que empezaremos a ver mañana oficialmente (La Literatura) y finalmente leímos otro texto que sale en la pág.25 'El otro yo' de Mario Benedetti y con respecto a ese texto teníamos que hacer la actividad 2 de la pág. 26 mientras el profesor revisaba las pruebas para entregarnos las notas del control del libro pasado ('El guardián entre el centeno).

De esta clase me gustó que tuviéramos que leer algunos contenidos de la próxima unidad ya que así en las próximas clases podré aclarar mis dudas con respecto a los conceptos y podré saber mejor de lo que se está hablando en la clase y no me gustó de la clase que tuvieramos que escribir una noticia a partir del texto de la pág. 25 ya que debido a la actividad anterior a esa no alcanzamos a terminar la noticia, creo que con solo hacer la actividad del poema era suficiente.

15 de mayo

En la primera hora de la clase de hoy revisamos la actividad de ayer de la pág. 22 , y en las últimas dos horas leímos con el profesor la pág. 23 que era de materia nueva y aclaramos algunas dudas que teníamos, vimos lo que era literatura, pacto de verosimilitud, etc. No lo vimos tan detalladamente ya que era mucha información pero nos adelantamos ya que el lunes y martes no tenemos clases.

Me gustó que pudiéramos aclarar las dudas de ciertas cosas y pudimos adelantarnos a lo que viene en Lenguaje esta unidad, estoy bastante conforme con lo que hicimos hoy.

20 y 21 feriado

22 de mayo

En la clase de hoy vimos lo que eran los textos literarios (ficción, verosimilitud, función estética, intertextualidad, reconocimiento del lector) y también vimos lo que era el texto no literario y sus respectivas características, y leímos nuevamente 'EL Otro Yo' de Mario Benedetti. A la siguiente hora leímos una guía teórico-práctica para entender mejor la materia y después de leerla respondimos algunas preguntas de significado de palabras.

Esta vez no me gustó que pasara tan rápido la materia, como que lo explicaba muy rápido, y eso me hizo confundir en algunas cosas, pero igual entendí.

3.4. Participante: A

Lunes 06 de mayo

Hoy no hicimos mucho en la clase de lenguaje, ya que solo teníamos una hora. Lo primero que hicimos fue hablar sobre el libro que estamos leyendo, Hamlet de William Shakespeare. La prueba la tendremos el día miércoles y por eso el día de mañana supuestamente vamos a ver la película pero hemos tenido problemas, ya que el profesor no pudo arrendar la película así que no sabemos si la podremos ver.

Después de eso el profesor comenzó a entregar las pruebas coeficiente dos revisadas.

Lo que mas me gusto de la clase fue cuando corregimos la prueba, ya que así me di cuenta de los errores que cometí, y así para la próxima prueba pueda estar mejor preparada.

Lo que no me gusto, bueno en realidad me molesto fue que ya hace casi un mes hicimos el control de lectura de "El guardián entre el centeno" de J. D. Salinger y el profesor aun no entrega la nota y se supone que la entregaría el lunes pasado, pero desde ese día hasta hoy ha dicho que todavía le falta una pregunta por revisar.

Y esa fue la clase de hoy...

Martes 07 de mayo

Pelicula

Hoy tuvimos las dos horas de clases y si pudimos ver la película Hamlet, no la alcanzamos a terminar de ver, pero lo bueno es que logre entender mas el libro, ya que como estaba apurada leyéndolo ya que no me lo había podido conseguir antes y en la biblioteca del colegio no habían para todos y mis compañeros no los devolvieron cuando debían Pero igual en mi opinión no me gusta mucho este tipo de libros, me gustan como mas de ficción y que tengan como casos policiales, de asesinatos, cosas así En la película igual hubo un momento en el que me quede media dormida, pero fueron solo como 5 minutos, después igual pude volver a captar la película.

Yo aun no terminaba de leer el libro, pero ya lo hice y entendí mejor gracias a la película hay personas que dicen que la película no es igual al libro, pero en lo personal yo si la encontré igual a no ser solo por un detalle que encontré, pero es mínimo.

Mañana tenemos la prueba y a mi igual me gustaría que el profesor la hiciera en parejas como en el control de lectura anterior, ya que entre dos se complementan las ideas y todo, no creo que lo haga pero seria una gran opción ya que igual hubieron compañeros que no lograron leerse el libro. Y bueno con eso se termina la clase de hoy....

Miércoles 07 de mayo

Hoy tuvimos tres horas de lenguaje, pero eran separadas, una hora la tuvimos después de matemáticas ramo que nos hace el profesor Juan, el cual pregunto como nos estaba yendo con este trabajo del diario y pidió que le mandáramos saludos a la profesora Lorena.

Pero volviendo a lenguaje, en la primera hora, nos hicieron un test de comprensión de lectura para ver como estábamos, no sabíamos si era con nota o era para quedarnos a reforzamiento.

El test contenía 3 textos y tenia solo 15 preguntas.

En las siguientes dos horas hicimos el control de lectura del libro Hamlet de William Shakespeare. La prueba constaba de 35 preguntas de alternativa y dos de desarrollo las cuales a su vez tambien se dividían en dos. Yo se que en las alternativas me fue bien, pero el desarrollo me complico un poco porque de la primera pregunta que salía no me acordaba mucho.

Tambien le volvimos a preguntar al profesor si ya tenia las notas del control de lectura pasado y sigue diciendo: "cuando tengan que llegar, llegaran". Eso me molesta un poco, por un lado porque mi mamá me exige la nota y por el otro porque el reglamento del colegio dice que los profesores tienen plazo dos semanas para revisar las pruebas, pero ya en dos días mas se cumplirá un mes de que hicimos la prueba y aun no tiene las notas.

Y esa fue la clase de hoy, ahora a esperar una nueva clase para el día Lunes...

Lunes 13 de mayo – Orientación

Hoy no hicimos mucho en clases de lenguaje, mas que nada el profesor traspaso las notas de la prueba coeficiente 2 al libro y luego hicimos orientación ya que el martes pasado no hicimos por ver la película de Hamlet.

Entonces hoy en lenguaje (orientación) hablamos de las metas que queríamos tener como curso, una de ellas es que fuéramos mas humildes, otra fue que en verdad este año llegáramos a promedio 6 como curso, tambien se hablo de tutorías, pero no se llevo a ningún acuerdo.

Tambien por mi parte le pregunte al profesor si el libro que había que leer ahora era El Túnel de Ernesto Sabato, y sí, ese es libro que tendremos que leer ahora.

Pd: el profesor aun sigue sin darnos las notas del primer control de lectura

Martes 14 de mayo – Actividad en el libro

Hoy al fin el profesor tuvo las notas del primer control de lectura de "El guardián entre el centeno", mientras el las terminaba de revisar nos dio dos actividades en el libro, la primera consistía en leer un poema y luego responder cinco preguntas y la segunda también había que leer un poema pero de ahí había que formar una noticia y que tuviera epígrafe y todo eso.

Supuestamente la actividad la revisara mañana.

Luego de eso, comenzó a entregar las notas. Hay un detalle que creo que se me había olvidado mencionar, la prueba había sido en parejas. Yo con mi compañera de trabajo nos sacamos un 6.1 y estaba tan feliz que de inmediato llame a mi papá y él me dijo que llamara a mi mamá para contarle. Eso fue lo que más me gustó de la clase, porque lenguaje igual me cuesta, como la comprensión lectora, pero la prueba no estaba tan difícil y con mi compañera nos ayudamos mutuamente. Ah se me olvidaba, lo último que dijo el profesor fue que la prueba del siguiente control de lectura que es "El Túnel" va a hacer el 11 de junio

Miércoles 15 de mayo – La literatura, arte y comunicación

En la primera hora revisamos la actividad del libro de la clase anterior, y tuve todo bueno. Luego en las siguientes dos horas comenzamos a repasar materia del año pasado como la verosimilitud y todo eso y vimos varias definiciones para el término literatura, tuve varias dudas en la clase de hoy, pero gracias a un compañero que pregunto por lo que yo estaba dudando me ayudó mucho.

Y en verdad la clase de hoy día igual me dio sueño, pero entendí absolutamente todo, más que nada en general leímos del libro complementario (Santillana Lenguaje y Comunicación)

Lunes 20 de mayo – puente

Martes 21 de mayo – feriado

Miércoles 22 de mayo – Textos literarios y no literarios

Hoy el profesor llegó con un power point en el que salían los términos de ficción (las acciones conforman un mundo fingido) verosimilitud (yo creo lo que me están contando, complicidad entre el lector y el autor) función estética (transformación del lenguaje "como está escrito el texto") intertextualidad (el texto literario es consecuencia de otros que lo antecedieron) reconocimiento del lector (la comunidad de lectores determinan, finalmente, la literariedad de un texto) texto no literario (carecen del objetivo estético ausencia de ficción predominio de la función representativa, tienen intencionalidad expositiva o informativa).

Lo que más me gustó de la clase de hoy fue que conocí nuevos conceptos como la función estética y el reconocimiento del lector. Leímos dos textos, y uno me costó un poco más que el otro, era literario, pero costaba encontrar como palabras claves que me dijeran que era literario.

Luego leímos otra página del libro y finalmente leímos una guía complementaria en la que también habían ejercicios de vocabulario al igual que en el libro.

3.5. Participante: C

06 de mayo

Hoy día tuve clases de taller de lenguaje donde reforzamos comprensión lectora, como interpretar textos, cosas así.

leímos varios textos y luego respondimos las preguntas sobre el.

lo que me agrada de estas actividades es la autonomía que tenemos para realizarlos , a nuestro ritmo , la idea es terminar de la mejor manera y luego comentar y corroborar las respuestas

Lo que me desagrada de esto son los textos ya que no son entretenidos ni tampoco interesantes para mi .

Leimos textos como citas sobre discursos políticos y documentales

eso fue lo que hice hoy en clases de lenguaje !

14 de mayo

leimos una lectura del libro de lenguaje que se llamaba " no me arrepiento de nada " realizamos las actividades que tenia la lectura !

la verdad que era muy interesante la lectura aparte lo hicimos en grupo y eso lo hace mas entretenido

22 de mayo

hoy dia vimos la relacion entre los textos literarios y los no literarios , al principio hubo una explicacion a travez de ppt luego una guia que nos dio el profesor !

tambieen hicimos ejercicios de vocabulario ya que tambien entra en la prueba ...

segun yo la clase de hoy dia fue entretenida porque todos participamos en la clase dando nuestra opinion sobre el tema y obviamente entendiendo la materia !