

De la comprensión lectora a la competencia literaria a través de la obra de Eliacer Cansino

From reading comprehension to literary competence through Eliacer Cansino's work

Manuel Francisco Romero-Oliva

<https://orcid.org/0000-0002-6854-0682>

Universidad de Cádiz

Ester Trigo-Ibáñez

<https://orcid.org/0000-0003-3035-4398>

Universidad de Cádiz

Pablo Moreno-Verdulla

<https://orcid.org/0000-0002-2019-1145>

IES Ciudad de Hércules. Chiclana de la Frontera (Cádiz)

Fecha de recepción:

11/08/2018

Fecha de aceptación:

13/11/2018

ISSN: 1885-446 X

ISSNe: 2254-9099

Palabras clave:

Comprensión lectora;
competencia literaria;
hipertextualidad literaria;
Literatura Infantil y Juvenil;
Literatura española; Eliacer
Cansino.

Keywords:

Reading comprehension;
Literary competence; Literary
hypertextuality; Children
and youth literature; Spanish
Literature; Eliacer Cansino.

Correspondencia:

manuelfrancisco.romero@
uca.es
ester.trigo@uca.es
pmverdulla@gmail.com

Resumen

Esta investigación parte de la hipótesis de que la comprensión lectora es un elemento clave para acceder a la marca literaria y desarrollar la competencia literaria de los adolescentes. La finalidad principal es analizar la relación entre los niveles de comprensión lectora de estudiantes de Educación Secundaria y su competencia literaria a partir de la obra de un autor de Literatura Infantil y Juvenil como es Eliacer Cansino. Para ello, se ha empleado una metodología estadística basada en el razonamiento inductivo con un diseño cuantitativo, tomando como referencia una muestra de 264 estudiantes de tercero de educación secundaria de la bahía de Cádiz que respondieron a un cuestionario del que se han obtenido datos basados en la relación intertextual de la obra de Eliacer Cansino con textos de la literatura española vinculados al currículum escolar. Los resultados evidencian una necesidad de trabajar la comprensión lectora entre los estudiantes para facilitar el acceso al texto literario con el fin de desarrollar su competencia literaria.

Abstract

This research is based on the hypothesis that reading comprehension is a key element to access to the literary theme and develop the literary competence of adolescents. The main purpose is to analyse the relationship between the reading comprehension levels of high school students and their literary competence through the literary work of Eliacer Cansino, a childhood and youth literature author. To this end, a statistical methodology based on inductive reasoning with a quantitative design has been used, taking as a reference a sample of 264 third-year secondary school students from the Bay of Cádiz. These students answered a questionnaire from which data have been obtained based on the intertextual relationship of Eliacer Cansino's literary work with texts of Spanish literature linked to school curriculum. The results show a need of working on reading comprehension among students to facilitate the access to the literary text in order to develop their literary competence.

Romero-Oliva, M. F., Trigo-Ibáñez, E., & Moreno-Verdulla, P. (2018). De la comprensión lectora a la competencia literaria a través de la obra de Eliacer Cansino. *Ocnos*, 17(3), 68-85.

doi: https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.3.1776

Introducción

La enseñanza de la literatura en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) se viene caracterizando por una inquietud docente que ve cómo los adolescentes se desvinculan del disfrute de la lectura, en general, y de los autores clásicos, en particular. Los resultados de informes externos, como el *Programme for International Student Assessment (PISA)* (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]), no son alentadores, pues se entiende que la lectura supone el acceso al mensaje del texto más allá de la comprensión literal. Resultan de gran interés aquellos estudios -como Pérez-Parejo, Gutiérrez-Cabezas, Soto-Vázquez, Jaraíz-Cabanillas y Gutiérrez-Gallego (2008) en la comunidad autónoma de Extremadura; o Gil (2009), en la de Andalucía-, que analizan los factores sociales que pueden incidir en los hábitos lectores de los adolescentes tales como el entorno familiar, el tipo de centro educativo o lugar de residencia. Sin embargo, nuestro análisis no atenderá dichas variables y se centrará en los procesos de recepción y comprensión desde una visión global de la muestra de estudio.

En el ámbito escolar, podemos observar cómo se demanda un cambio en el paradigma metodológico en el que el historicismo literario dé paso a una educación literaria (Colomer, 1991; Mendoza, 2003), que tome como referencia al lector. Sin embargo, pese a la prescripción curricular, persiste la contradicción entre la formación del lector y la configuración de los contenidos historicistas del libro de texto (Mata, 2011). De ahí que esta investigación pretenda contrastar de qué manera contribuyen la comprensión y la competencia lectora a mejorar la competencia literaria.

De acuerdo con Chartier (2004), un lector autónomo nace tras el redescubrimiento de la lectura, de su acceso a la literatura a partir del conjunto de obras de Literatura Infantil y Juvenil (LIJ). El encuentro con el placer lector desde textos acordes a su edad y madurez lectora

favorece un acercamiento a los autores clásicos. Así, cabe plantearse la forma de acercar los clásicos a las nuevas generaciones para que hagan de su lectura una experiencia satisfactoria. Algunos trabajos centrados en la lectura desde un punto de vista intertextual (Aguilar, 2008; González, 2012; Jover, 2014) permiten descubrir que los adolescentes aún leen y se apoyan en lecturas anteriores, por ello es necesario reflexionar sobre cuál es el itinerario formativo que ofrece la escuela desde la mediación docente.

La lectura debe acercarse al joven lector partiendo de sus intereses y conocimientos previos, para lo cual resulta indispensable contar con la presencia de LIJ en las aulas, ya que abre las puertas a nuevas lecturas a la vez que forma lectores que terminarán siendo competentes y disfrutarán de la lectura como un medio de ocio y enriquecimiento personal.

Desde estos planteamientos, este trabajo persigue analizar los niveles de competencia lectora y literaria del alumnado de ESO de la bahía de Cádiz, tomando la obra de Eliacer Cansino como recurso para la mediación lectora.

Una de las cuestiones más recurrentes dentro del ámbito educativo es la formación de lectores: determinar cómo es posible pasar de un lector en formación a un lector autónomo, capaz de desentrañar los entresijos del texto y disfrutar de su lectura. Nuestra hipótesis considera que la comprensión lectora es un elemento clave para el acceso a la marca literaria entre los estudiantes de ESO y, por consiguiente, contribuye al desarrollo de su competencia literaria.

Así, elaboramos un cuestionario para correlacionar ambas variables de estudio: comprensión y competencia literaria. Con ello, nuestro objetivo principal fue el análisis descriptivo y reflexivo de la relación entre comprensión lectora y competencia literaria en la población escolar, tomando como referencia la obra de Eliacer Cansino para un público adolescente.

Marco teórico

Dado que la finalidad de la enseñanza de la literatura se centra en formar lectores competentes y no transmitir informaciones sobre historia literaria (Colomer, 1991), es necesario revisar las estrategias docentes que impulsen buenas prácticas para responder a esta demanda. Como indican Rivera y Romero (2017) y Romero y Trigo (2018a), es posible reflexionar sobre cómo se afronta la enseñanza de la literatura de forma que se superen modelos obsoletos como el retórico, el historicista o el textual en favor de otros más abiertos y acordes a nuestra sociedad.

De hecho, según Ballester (2015), leer no es una actividad que se genere y se desarrolle de forma automática, sino el resultado de un ejercicio de recepción vinculado a una adecuada educación literaria. Los adolescentes necesitan percibir la lectura más que como una obligación, como una actividad cotidiana porque deben descubrir que aprender a leer, además de ser interesante y divertido, les proporciona autonomía. Por ello es necesario contar con mediadores adecuados (Cerrillo y Yubero, 2003) y establecer los recursos necesarios para convertirlos en lectores autónomos (Muñoz, 2010).

Dentro del ámbito lector, por un lado, conviene distinguir entre competencia lectora y comprensión lectora, siendo un lector competente aquel que, más que desentrañar el significado literal de un texto, es capaz de acceder al sentido completo de sus enunciados (Lluch y Zayas, 2015). A través de la interacción con el texto, deberá elaborar el sentido partiendo de sus propios conocimientos. En consonancia, la competencia lectora será esencial al incluir destrezas muy complejas para descubrir los entresijos de un texto.

Por otro lado, para acceder al disfrute de la lectura, es necesario que la comprensión y la competencia lectora favorezcan el acceso al mensaje desde la competencia literaria. Mendoza y Cantero (2003) consideran que ello es posible gracias a la integración de las referencias que el lector va acumulando gracias a sus

experiencias personales. Teniendo en cuenta sus palabras, la competencia literaria es la capacidad para producir, comprender e interpretar una obra, aspectos que constituyen el eje central de nuestra investigación.

En esta línea, para Culler (1975), la competencia literaria surge como la suma de convenciones o saberes para leer los textos literarios. Van-Dijk (1980), además, considera necesario activar estrategias pragmáticas y comunicativas para construir el sentido de un texto incluso en secuencias aparentemente inconexas.

Desde el planteamiento didáctico, Mendoza y Pascual (1998) señalan tres habilidades resultantes del desarrollo (a través del aprendizaje) de la competencia literaria: "a) la capacidad de reconocer un texto como literario; b) la interpretación subjetiva del texto, según la aplicación de unas normas derivadas de la competencia formal que el alumno posee; y, c) la interpretación adecuada, erudita, íntegra" (p. 30).

Para contribuir a su consolidación, autores como Mendoza (2013), Jover (2014) o Ballester (2015), defienden la necesidad de plantear itinerarios lectores como vía para formar de lectores competentes y como respuesta al debate sobre la validez o invalidez de los modelos historicistas en la enseñanza de la literatura.

A pesar de haber sido desprestigiada durante mucho tiempo, con el paso de los años cada vez es mayor la consciencia de que la LIJ debe formar parte del sistema literario, pues es un instrumento formador desde la óptica ciudadana, social y literaria que, además, posee su propio canon en igualdad con otras manifestaciones artísticas (Mínguez-López, 2016). Así, la LIJ ha ido asumiendo enfoques intertextuales (Mendoza, 2006, 2012) y su proyección hipertextual la convierte en una efectiva herramienta para facilitar la comprensión y el acceso a los textos literarios.

De todo lo dicho se desprende una serie de cuestiones, objeto de estudio en nuestra investigación: ¿Comprende el alumnado de ESO lo

que lee o su competencia le impide acceder al mensaje literario? ¿Se puede disfrutar de la literatura de autores clásicos durante la adolescencia sin poseer una comprensión lectora adecuada? ¿Puede ser la LIJ una referencia para analizar el intertexto lector y las travesías literarias de los estudiantes de ESO?

Metodología

Este estudio forma parte de una investigación superior¹ que surge desde la necesidad de acercarse a los intereses lectores de los adolescentes y de la reflexión sobre posibles estrategias de acceso a la lectura. Con ello, se persigue analizar las vías que favorezcan el descubrimiento y el disfrute de los autores clásicos que se leen en las aulas de ESO: tanto desde el acceso a la información del texto -comprensión lectora- como desde el análisis del intertexto lector de los estudiantes -competencia literaria-.

Diseño y muestra de población

El rango espacial de esta investigación empírico-analítica es la bahía de Cádiz. La muestra, compuesta por 264 estudiantes, se obtuvo a partir de un diseño bietápico y una metodología estadística basada en el razonamiento inductivo. Esta presenta un nivel de precisión de $d < 0,06$, cuestión que indica que cualquier proporción estimada está en $p \pm 0,06$, suponiendo que la muestra representa a toda la población. Al establecerse un muestreo accidental, este dato debe tomarse con ciertas reservas. Sin embargo, el hecho de mantener la proporcionalidad con los estratos muestrales según los estratos poblacionales permitió estimar un error de muestreo al 5 %.

El corpus

Para elaborar el cuestionario se escogieron títulos encuadrados en la obra literaria de Eliacer Cansino destinada, inicialmente, al lector adolescente. Amparados en criterios de Fernández (1988), Ballaz (1998), García (1998), Teixidor (2003), Montesinos (2005), Lluch (2007), Alfaya (2009), Cansino (2012) o Cerrillo (2012), se selec-

cionaron cuatro obras: *El misterio Velázquez* (Cansino, 1998), *Yo, Robinsón Sánchez, habiendo naufragado* (Cansino, 1999), *El gigante que leyó El Quijote* (Cansino, 2005) y *Una habitación en Babel* (Cansino, 2009). En ellas se observaron las pautas de dichos especialistas: por un lado, son obras ajustadas a los intereses potenciales del lector -con temas generacionales tratados con naturalidad y sin caer en un adoctrinamiento formativo-, contribuyendo, así, a la formación de su pensamiento crítico y estético; y, por otro lado, sin renunciar a la calidad literaria, facilitan la transición al clásico, mediante el desarrollo de la competencia lingüística y literaria.

Instrumento

El cuestionario aplicado a los estudiantes (anexo 1: *Leemos, entendemos y respondemos*)² presentaba una selección de textos de obras de Eliacer Cansino, en los que existían relaciones intertextuales con la literatura del currículo escolar. Al diseñarlo se atendió a criterios de validación y fiabilidad (Ding y Hershberger, 2002; Utkin, 2006; Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008; Del Moral-Barrigüete y Molina-García, 2018), solicitando el juicio de docentes y expertos en LIJ y realizando una prueba piloto.

La prueba constó de siete textos seleccionados por la consigna de tópicos, obras o autores referidos a la literatura del tercer curso de ESO, en concreto, desde la Edad Media hasta el Neoclasicismo (tabla 1).

En cada texto se plantearon cuatro preguntas: tres de carácter abierto con escalas de valoración (Pregunta 1: valor 0: No sabe, no contesta; valor 1: responde de manera errónea; valor 2: responde correctamente. Preguntas 2 y 3: entre valor mínimo 0: No sabe, no contesta; y valor máximo 5: alto nivel competencial), y una de carácter cerrado de opción múltiple -pregunta 4- en la que se ofrecían vías de reconocimiento de la obra (Lo he leído, En clase de literatura, Por los amigos, Por la televisión, Por el cine, Otros). Los objetivos y dimensiones de estudio del cuestionario se detallan en la tabla 2.

Tabla 1
Referencias literarias y textos de Eliacer Cansino

Texto	Tópicos y referencias hipertextuales	Obra de Eliacer Cansino
1	<i>Elegía</i> Referencia: <i>Coplas por las muerte de su padre</i> , Jorge Manrique (Prerrenacimiento)	<i>Yo, Robinsón Sánchez, habiendo naufragado</i> (p. 91)
2	<i>Beatus ille</i> Referencia: Poética de Fray Luis de León (Renacimiento)	<i>Yo, Robinsón Sánchez, habiendo naufragado</i> (p. 113)
3	¿Qué delito cometí contra vos naciendo? Referencia: <i>La vida es sueño</i> , Calderón de la Barca (Barroco)	<i>Yo, Robinsón Sánchez, habiendo naufragado</i> (p. 116)
4	<i>Aquel niño del siglo XVI</i> Referencia: <i>Lazarillo de Tormes</i> (Renacimiento)	<i>Una habitación en Babel</i> (p. 70)
5	El sí de las niñas Referencia: Moratín (Neoclasicismo)	<i>Yo, Robinsón Sánchez, habiendo naufragado</i> (pp. 28-29)
6	<i>El caballero de la Alegre Figura</i> Referencia: <i>Quijote</i> , Cervantes (Siglos XVI-XVII)	<i>El gigante que leyó el Quijote</i> (p. 63)
7	<i>El infierno</i> Referencia: <i>Divina comedia</i> , Dante Alighieri (Literatura Universal)	<i>El misterio Velázquez</i> (p. 55)

Resultados

Para analizar los datos se empleó el programa IBM SPSS Statistics. Los resultados más relevantes se estructuraron en hallazgos que sirvieron para una reflexión sobre lo extraído a partir de las dimensiones de estudio (McMillan y Schumacher, 2006). Así, se sistematizaron las categorías y se procedió a su descripción y análisis para buscar patrones de generalización y plantear cuestiones de discusión en torno la educación literaria en la escuela.

Hallazgo 1: Ausencia del reconocimiento de la marca literaria en los textos de Eliacer Cansino

El grado de reconocimiento de obras y autores de la literatura clásica a partir de fragmentos de los textos de Eliacer Cansino -pregunta 3 de los textos- ofreció un resultado muy bajo (figura 1)

con un porcentaje acumulado de 71.4 % de estudiantes que no llegaron acceder a los hipotextos literarios (NS/NC: 51.9 % y Error en la respuesta: 19.5 %). Destaca que la referencia a *El caballero de la Alegre Figura* -texto 3- con clara alusión a *Don Quijote*, no presentara el mayor porcentaje de éxito (24.3 %), siendo superado por las referencias a Jorge Manrique y a Calderón de la Barca (ambos con idénticas puntuaciones, 40.5 %).

Los resultados evidencian la necesidad de revisar la metodología de enseñanza de la Literatura, que ha de estar basada en el disfrute formativo del texto más que en planteamientos historiográficos que no favorecen el desarrollo del intertexto lector y, por ende, no contribuyen a la recepción de la obra literaria en su contexto. Precisamos enfoques comparatistas en la escuela que supongan una actualización del currículo desde la interpretación del mensaje de los textos

Tabla 2
Objetivos y dimensiones de investigación

Pregunta	Objetivo de investigación	Dimensiones de estudio
1	Determinar la obra o el tópico literario subyacente en el fragmento	Competencia literaria
2	Valorar la comprensión lectora para, posteriormente, relacionarla con la competencia literaria que se analizará en las siguientes preguntas.	Competencia lectora
3	Analizar las relaciones hipertextuales del texto con alguna época, obra o autor de la literatura.	Competencia literaria
4	Indagar sobre los factores que inciden en el reconocimiento de las obras literarias tomando como referencia el universo lector del estudiante.	Competencia literaria

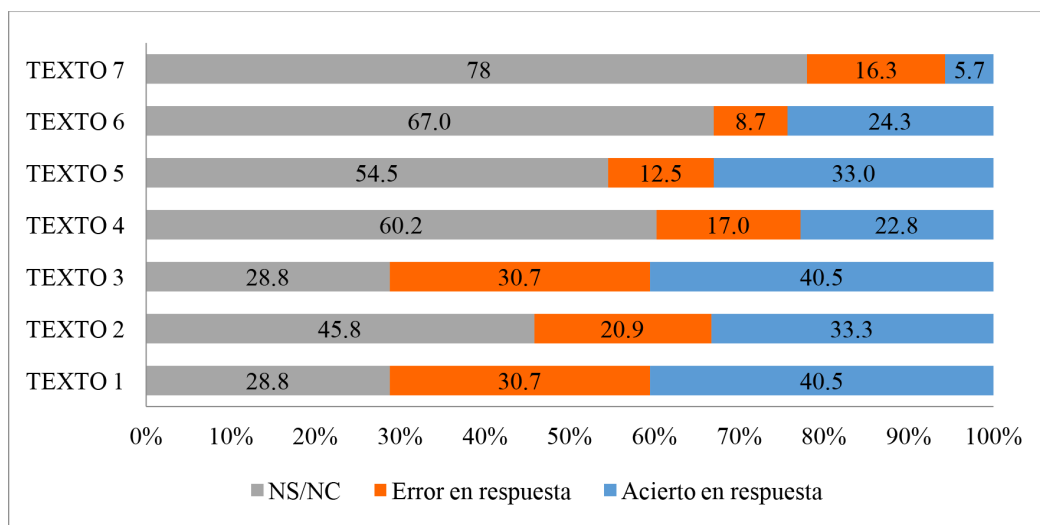


Figura 1. Reconocimiento del hipotexto respecto a obras o épocas literarias

para generar expectativas y posibles inferencias lectoras que aseguren una interpretación profunda y crítica, que contribuya a la formación de lectores autónomos y competentes.

Hallazgo 2: Bajos niveles de competencia lectora en los textos de Eliacer Cansino

El análisis de la competencia lectora-pregunta 1 de los textos- indica niveles bajos respecto a lo esperable en ESO (figura 2). Considerando que

un nivel adecuado corresponde a las categorías Nivel aceptable (6.9 % de valor medio) y Alto nivel (2.1 % de media), se observa cómo la distribución de respuestas en todos los textos está por encima del 80 % en el porcentaje acumulado de los niveles no competenciales -NS/NC, Bajo nivel, Cierto nivel-, llegando al 97.3 % en el texto 7. Con estos resultados, en los que solamente los textos 1 y 3 ofrecen un dominio de la comprensión lectora superior al 15 %, resulta difícil imaginar que los estudiantes tengan la

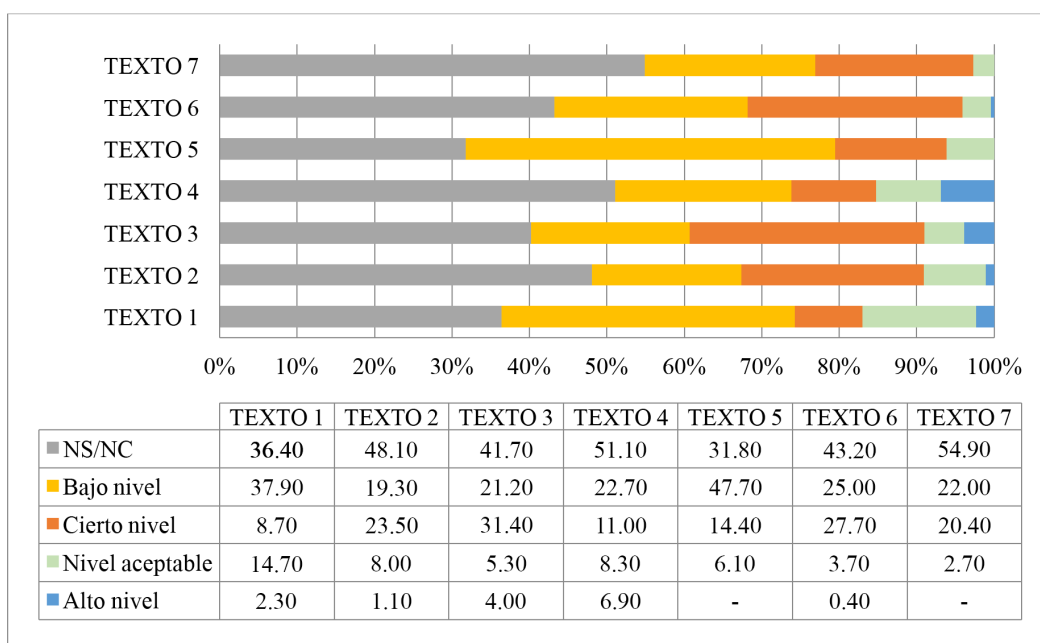


Figura 2. Competencia lectora en los textos de Eliacer Cansino

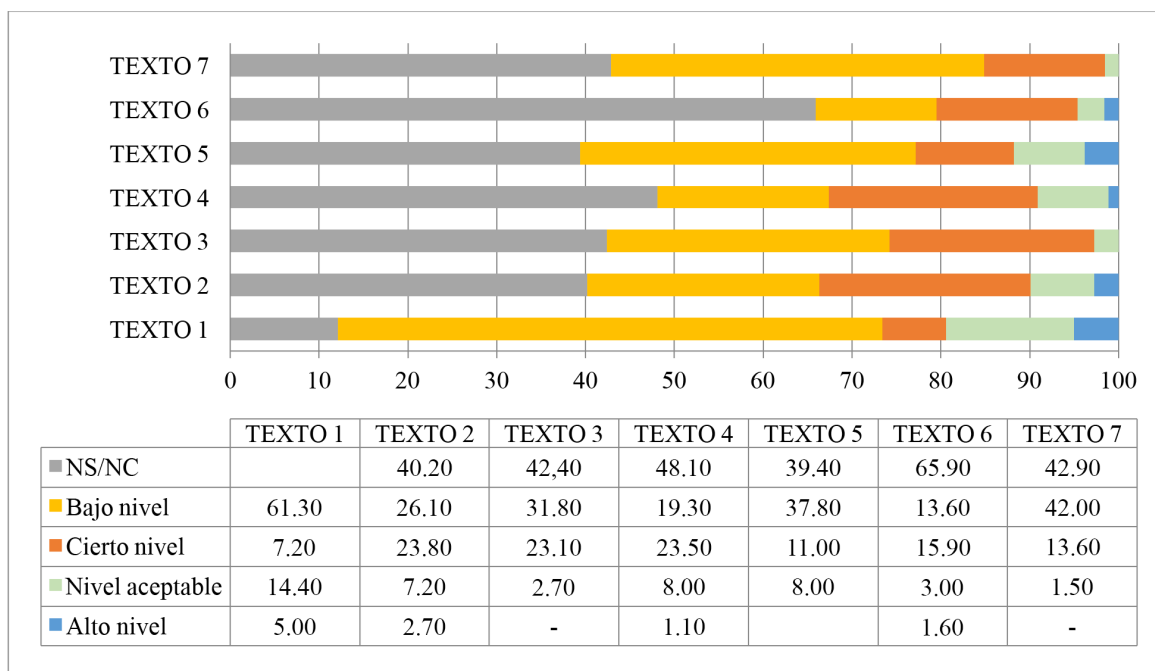


Figura 3. Competencia literaria en los textos de Eliacer Cansino

capacidad de acceder al mensaje literario de textos que exigen un mayor dominio de la competencia lectora. Los textos de Eliacer Cansino, sin prescindir de la calidad literaria, están destinados a un público adolescente que debería estar capacitado para interpretar su mensaje.

Estos resultados reflejan la necesidad de trabajar la competencia lingüística desde un enfoque intensivo (Romero y Jiménez, 2016), atendiendo a los procesos formativos, más que al resultado, y en donde la lectura actúe como eje transversal para un desarrollo integrado de las destrezas comunicativas. Así contribuiremos a la mejora del comportamiento lingüístico que posibilitará el desarrollo de la competencia literaria.

Hallazgo 3: El nivel de la competencia literaria es el resultado de una baja competencia lectora

Los niveles de la competencia literaria -pregunta 2 de los textos- indican valores de logro muy bajos. Se observa una tendencia general [$\leq 80.6\%$ - 98.5%] en el porcentaje acumulado de los niveles NS/NC, Bajo nivel y Cierta nivel, mostrando una falta de dominio en el

reconocimiento de la marca literaria (figura 3). La media de los porcentajes de logro de las competencias lectoras y literarias (tabla 3) ofrece una evolución similar que denota una capacidad insuficiente de los estudiantes para afrontar con éxito una actividad basada en el reconocimiento de la marca literaria desde la intertextualidad.

Tabla 3
 Porcentajes acumulados: competencia lectora versus competencia literaria

	NS/NC	Nivel bajo	Cierta nivel	Nivel aceptable	Alto nivel
Competencia lectora	43.89	27.97	19.04	7.0	2.10
% acumulado	43.89	71.86	91.46	98.46	100
Competencia literaria	41.57	33.13	16.9	6.4	2.3
% acumulado	41.57	74.7	91.3	97.7	100

Si nos centramos en el estudio pormenorizado de los textos de Eliacer Cansino y sus marcas literarias, en los que hacen referencia a la Edad Media, hay una gran diferencia entre el dominio ofrecido en el texto 1 -Coplas de Manrique- y en el texto 7 -Divina Comedia de

Dante-. En el primer caso, los niveles aceptable y alta competencia acumulan un 19.4 % mientras que, en el segundo, el índice es de un 1.5%. La razón puede deberse a que la literatura nacional tiene mayor presencia en las aulas y, sobre todo, en los libros de texto, frente a la literatura universal. El contraste con la competencia lectora (figura 2) es coincidente a la vez que preocupante ya que no muestran gran diferencia con la competencia literaria.

Avanzando hasta el Renacimiento, casi la mitad de los participantes es incapaz de explicar la expresión “Beatus Ille” (texto 2), a pesar de ser uno de los más importantes dentro de la historia de nuestra literatura. El número de estudiantes con un nivel de competencia aceptable o dominio alto no alcanza el 10 %. Los resultados de la competencia lectora promedian valores similares en este tópico, siendo mayor el grado de desconocimiento de la expresión.

En cuanto al texto 4 -*Lazarillo de Tormes*-, los resultados mejoran respecto a los anteriores, pues el alumnado demuestra un dominio mayor de la competencia literaria. A pesar de que un tercio de los encuestados no reconoce que el texto hace referencia a Lázaro de Tormes, casi la quinta parte alcanza a descubrirlo y demuestra un alto grado de competencia literaria. Los resultados de la competencia lectora son, en cambio, inferiores. Se percibe que casi la mitad no es capaz de establecer rasgos comunes entre Stéfano, el personaje sobre el que se pregunta, y Lázaro de Tormes. Por ello, se intuye que la trascendencia de la obra *Lazarillo de Tormes* favorece el reconocimiento del personaje entre los estudiantes con mayor nivel de competencia literaria, pero su conocimiento no implica un nivel de competencia lectora acorde a ello.

Por el contrario, los datos del texto 6, donde se alude a la escena de Don Quijote nombrado caballero andante, revelan que un 65.9 % no reconoce el acontecimiento por el que se les pregunta. A pesar de tratarse de uno de los momentos más trascendentes de *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha* y de la trascendencia de esta obra

en la literatura universal, casi dos tercios de los encuestados NS/NC cuando se le pregunta por esta escena. La mayoría que ofrece respuesta lo hace demostrando un escaso o leve nivel de competencia, y apenas se registran casos en los que el estudiante dé muestras de un dominio aceptable.

El texto 3 conecta con el Barroco -monólogo de Segismundo en *La vida es sueño*-. El 42.4 % NS/NC acerca del sentido con el que aparecen los versos dentro de la obra. Un 31.8 % demuestra un escaso nivel de competencia literaria al respecto. El 23.1 % alcanza un nivel leve y solo un 2.7 % demuestra un nivel aceptable de competencia literaria. No se registra ningún caso de alto dominio de la competencia literaria. Respecto a su competencia lectora, encontramos resultados igualmente bajos.

Finalmente, al llegar a la época neoclásica -texto 5-, *El sí de las niñas* presenta datos positivos comparado con otros fragmentos. La frecuencia de ausencia de respuestas es menor respecto a la media, aunque el escaso o leve nivel de competencia literaria demostrado en cuanto a la expresión “el sí de las niñas” dentro de la obra roza la mitad de contestaciones a la pregunta. Casi un 12 % de las respuestas indican un alto o aceptable dominio de esta competencia. La razón puede ser que el momento en el que se realizó la prueba en los centros -final de curso-coincidía, en muchos casos, con la impartición de ese periodo literario. No obstante, aunque ello debería elevar el índice de respuestas favorables, no se observa una mejoría clara respecto a otras cuestiones planteadas en el cuestionario.

Hallazgo 4: El aula se convierte en elemento clave para la formación literaria desde la mediación docente.

El principal dato que ofrece el análisis de la pregunta 4 sobre la vía de acceso a la obra se focaliza en los indicadores “lo he leído” -639 respuestas totales- y “lo he trabajado en la clase de literatura” -58 respuestas-. Las líneas de tendencia de ambos muestran un grado de fiabi-

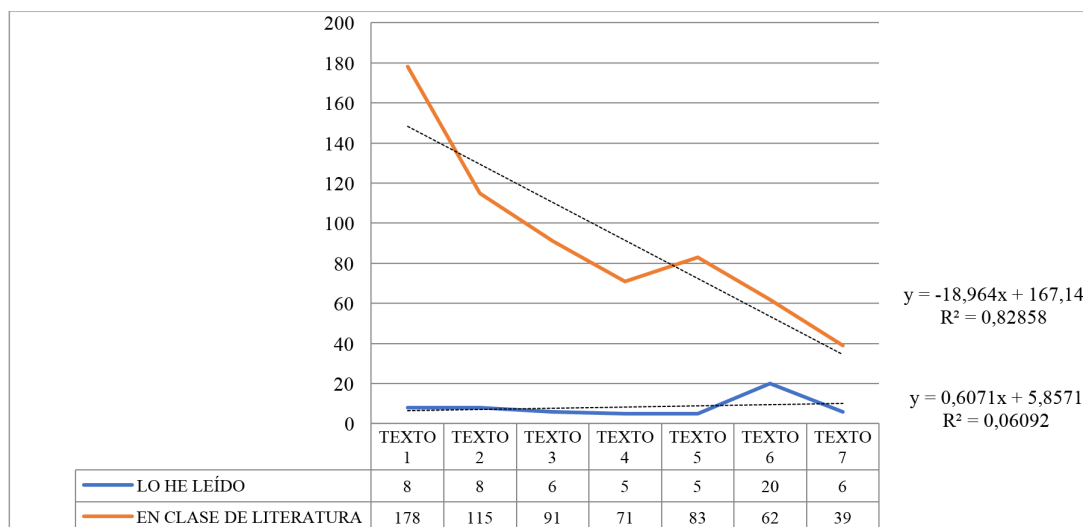


Figura 4. Reconocimiento de hipotextos: lectura de la obra versus clase de literatura.

idad diferente (figura 4): mientras que no existe fiabilidad en la regresión de respuesta en el caso “lo he leído” ($R^2 = 0.06092$); en el caso de “la clase de literatura” ($R^2 = 0.82858$) sí lo ofrece ya que presenta un valor cercano a 1. De ahí, podemos interpretar que la clase de literatura es fundamental para el desarrollo del intertexto lector de los estudiantes pues se plantea como mediación en la formación lectora de los adolescentes. Sin embargo, la gran diferencia entre lo leído y lo trabajado en el aula nos hace pensar que este reconocimiento está basado más en aspectos teóricos que en la experiencia lectora.

El resto de indicadores presentan índices de respuesta muy bajos respecto al reconocimiento por mediación entre los iguales -14 respuestas totales- y de la familia -9 respuestas-. Asimismo, tanto la televisión -19 repuestas- como el cine -25 respuestas-, aunque ofrecen resultados superiores, no dejan de ser anecdóticos, pues la muestra poblacional es de 264 estudiantes. De esta forma, se evidencia que el aula es un objeto clave para la dinamización de la formación literaria y esta debe estar centrada en la lectura y disfrute del texto desde una metodología activa -enfoques comunicativos y comparatistas- y participativa -inclusión de los diferentes agentes educativos-.

Conclusiones

Partiendo de que leer es un hecho complejo en el que participan diversas variables y factores que contribuyen a la comprensión e interpretación del texto -competencia lectora, enfoque metodológico de la enseñanza-; y que precisa la activación de conocimientos, expectativas y experiencias previas del lector para la construcción de su significado -formación literaria e intertexto lector-; los resultados obtenidos, en la misma línea que otras investigaciones (Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz, 2017), nos llevan a considerar que existe una relación directa entre las competencias lectora y literaria. Resulta evidente que los déficits de la competencia lectora -Hallazgo 2: 83 % de porcentaje acumulado con bajo índice lector- impiden el disfrute de la lectura y el acceso a hecho literario que ofrece, también, resultados preocupantes respecto a la competencia literaria -Hallazgo 3: 91.57 % de porcentaje acumulado con bajo índice de competencia literaria-.

El ejercicio de hipertextualidad literaria realizada a partir de la obra de Eliacer Cansino -Hallazgo 1: 71.4 % de error en el reconocimiento del hipotexto literario- justifica una enseñanza de la literatura desde un planteamiento comparatista que contribuya al desarrollo del

intertexto lector. Compartir las obras de la LIJ enriquece la experiencia del estudiante por medio de propuestas acordes a su edad (Dueñas y Taberner, 2013).

Finalmente, dado que “la formación de un lector literario abarca ámbitos diversos como el familiar, el social y el escolar” (Sanjuán, 2011, p. 86), hemos contemplado en nuestro estudio -Hallazgo 4: El reconocimiento de la obra literaria se vincula a la clase de literatura-, que el aula facilita el encuentro con los clásicos. Solo si compartimos la lectura (Chambers, 2007), esta se proyectará, como círculos concéntricos en el agua, a los ámbitos y agentes externos de la escuela. De ahí que la literatura se deba mover entre la enseñanza y la mediación en los entornos del lector.

Desde los resultados obtenidos, ofrecemos una serie de implicaciones didácticas para la formación del lector ya que apostamos por un fomento de la lectura sistemático y reforzado por hitos específicos en la cultura escolar en donde se trabaje la competencia lingüística desde una visión interdisciplinar como proyecto de centro (Romero y Trigo, 2015, 2018b). Es, en este sentido, la visión de centro educativo la que posibilita la creación de itinerarios lectores (Jover, 2014) y, en ellos, desde la mediación del docente (Cerrillo y Yubero, 2003), la LIJ es la piedra angular sobre la que debe girar la formación de jóvenes lectores, destinatarios implícitos de este tipo de libros. Así, desde la hipertextualidad, podremos acercarlos a los clásicos mientras van desarrollando su competencia literaria surcando travesías lectoras. Con ello, aumentaremos su horizonte de expectativas y favoreceremos el disfrute de la literatura.

De esta forma, estaremos contribuyendo al tránsito del lector heterónimo al lector autónomo (Sánchez, 2014), que desarrolle su capacidad de leer -competencia lectora-, y afronte la lectura con ojos críticos -competencia literaria- desde el placer y el deseo por la Literatura.

Notas

1 La investigación referida es la tesis doctoral *De la hipertextualidad e intertextualidad en la obra de Eliacer Cansino a la formación de jóvenes lectores: una propuesta de itinerario lector para la formación literaria de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria de la provincia de Cádiz*, realizada por Pablo Moreno Verdulla y dirigida por Manuel Francisco Romero Oliva y Ester Trigo Ibáñez. En ella se da voz a todos los agentes implicados en la educación literaria: se pretende conocer las creencias y actitudes acerca de la lectura y la educación literaria del profesorado y el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria; se analiza el enfoque de la educación literaria en los libros de texto y, finalmente, se indaga en la trayectoria literaria de Eliacer Cansino y su opinión acerca de la lectura y la enseñanza de literatura.

2 Link del cuestionario *Leemos, entendemos y respondemos*: goo.gl/v4X9zW, compartido en Google Drive.

Referencias

- Aguilar, C. (2008). La tertulia literaria dialógica de LIJ. Otra manera de entender la lectura en la formación de maestros y maestras. *Revista de Literatura*, 236, 27-35.
- Alfaya, E. (2009). Literatura infantil y juvenil: tendencias, personajes y colecciones. En P. López, & J. C. Santos (Coords.), *Guía para bibliotecas escolares* (pp. 291-300). Coruña: Universidade da Coruña, Servizo de Publicacións.
- Álvarez-Álvarez, C., & Vejo-Sainz, R. (2017). Mejora de la competencia literaria con un club de lectura escolar. *Biblios*, 68, 110-122.
- Ballaz, J. (1998). La lectura de los adolescentes en el futuro. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 111, 17-21.
- Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Barcelona: GRAÓ.
- Cansino, E. (1998). *El misterio Velázquez*. Madrid: Bruño.
- Cansino, E. (1999). *Yo, Robinsón Sánchez, habiendo naufragado*. León: Everest.
- Cansino, E. (2005). *El gigante que leyó El Quijote*. Madrid: Bruño.
- Cansino, E. (2009). *Una habitación en Babel*. Madrid: Anaya.

- Cerrillo, P. (2012). *Educación literaria y canon escolar de lecturas*. Recuperado de https://leer.es/documents/235507/242734/art_prof_canonescolar_pedrocerrillo_acc.pdf/91651117-9779-4353-b835-dcf0d9f55a5d
- Cerrillo, P., & Yubero, S. (Coords.). (2003). *La formación de mediadores para la promoción de la lectura*. Cuenca: CEPLI/UCLM.
- Chambers, A. (2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chartier, A. M. (2004). *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 21-31. doi: <https://doi.org/10.1080/02147033.1991.10820954>
- Culler, J. (1975). *Poética estructuralista*. Barcelona: Anagrama.
- Del Moral-Barrigüete, C., & Molina García, M. J. (2018). Diseño y validación de un cuestionario sobre hábitos lectores en futuros maestros durante su etapa preuniversitaria. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 25, 51-79.
- Ding, C. S., & Hershberger, S. L. (2002). Assessing content validity and content equi -valence using structural equation modeling. *Structural Equation Modeling*, 9(2), 283-297. doi: https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0902_7
- Dueñas, J. D., & Tabernero, R. (2013). Los clásicos en el aula. Una propuesta: hipertextualidad y contexto histórico. *Tejuelo*, 16, 65 -77.
- Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36. Recuperado de http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf
- Fernández, V. (1988). ¿Existe la literatura juvenil? *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 4, 5.
- García, J. (1998). Vuelve la polémica: ¿existe la literatura... juvenil? *Revista Interuniversitaria Formación de Profesores*, 31, 21-28.
- Gil, J. (2009). Hábitos y actitudes de las familias hacia la lectura y competencias básicas del alumnado. *Revista de Educación*, 350, 301-322.
- González, L. D. (2012). *Itinerarios lectores. Un panorama de la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Biblioteca Online SL.
- Jover, G. (2014). Itinerarios de lectura en secundaria. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 66, 34-41.
- Lluch, G. (2007). De los narradores de cuentos folclóricos a Walt Disney: Un camino hacia la homogenización. En G. Lluch (Coord.), *Invencción de una tradición literaria. De la narrativa oral a la literatura para niños* (pp. 17-52). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Lluch, G., & Zayas, F. (2015). *Leer en el centro escolar. El plan de lectura*. Barcelona: Octaedro.
- Mata, J. (2011). *10 ideas clave. Animación a la lectura. Didáctica*. Barcelona: Graó.
- McMillan, H., & Schumacher, S. (2006). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson.
- Mendoza, A. (2003). El canon formativo y la educación lecto-literaria. En A. Mendoza, (Coord.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 349-378). Madrid: Pearson Educación.
- Mendoza, A. (2006). Intertexto lector y literatura infantil. En R. Tabernero, J. D. Dueñas, & J. L. Jiménez (Coords.), *Contar en Aragón. Palabra e imagen en el discurso literario infantil y juvenil* (pp. 11-33) Zaragoza: Prensas Universitarias.
- Mendoza, A. (2013). De la intertextualidad a los hipertextos. *Didáctica de la lengua y la literatura*, 62, 11-23.
- Mendoza, A. (Coord.). (2012). *Leer Hipertextos. (Del marco hipertextual a la formación del lector literario)*. Barcelona: Octaedro.
- Mendoza, A., & Cantero, F. J. (2003). Didáctica de la Lengua y la Literatura: aspectos epistemológicos. En A. Mendoza (Coord.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria*. (pp. 3-31) Madrid: Pearson/Prentice Hall.
- Mendoza, A., & Pascual, A. (1998). La competencia literaria, una observación en el ámbito escolar. *Tavira*, 5, 25-53.
- Mínguez-López, X. (2016). El espacio de la LIJ en el sistema literario. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 21(1), 33-46. doi: <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v20n1a03>
- Montesinos, J. (2005). Necesidad y definición de la literatura juvenil. *CLIJ: Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, 161, 28-36.

- Muñoz, R. (Coord.) (2010). *Nuevas formas de lectura en la era digital*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Pérez-Parejo, R., Gutiérrez-Cabezas, A., Soto-Vázquez, J., Jaraíz-Cabanillas, F. J., & Gutiérrez-Gallego, J. A. (2018). Hábitos de lectura en lenguas extranjeras en los estudiantes de Extremadura. *Ocnos*, 17(2), 67-81. doi: https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.2.1714.
- Rivera, P., & Romero, M. F. (2017). Acercarnos a la interculturalidad a través de la lectura de El Lazarillo de Tormes y Oliver Twist: una propuesta comparatista desde la intertextualidad. *Álabe*, 15. Recuperado de <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/333/259>
- Romero, M. F., & Jiménez, R. (2016). La lectura intensiva como estrategia para el desarrollo de las habilidades comunicativas entre estudiantes de secundaria de ELE. En J. Wilk-Racięska, A., Szyndler, & C. Tatoj (Eds.), *Relecturas y nuevos horizontes en los estudios hispánicos: lingüística y didáctica* (pp. 288-299) Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Romero, M. F., & Trigo, E. (2015). Herramientas para el éxito. *Cuadernos de Pedagogía*, 458, 16-21.
- Romero, M. F., & Trigo, E. (2018a). Entre las creencias y la formación inicial de los estudiantes del Máster de Profesorado de Secundaria: una mirada hacia la enseñanza de la literatura en las aulas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. 22(1), 73-96.
- Romero, M. F., & Trigo, E. (2018b). Los proyectos lingüísticos de centro. Desarrollar la comprensión lectora en áreas no lingüísticas. *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 79, 51-59.
- Sánchez, C. (2014). *De la lectura heterónoma a la autónoma. El valor de la lectura en voz alta por parte de los mediadores*. Recuperado de https://www.academia.edu/9908395/De_la_lectura_heteronoma_a_la_lectura_autonoma._El_valor_de_la_lectura_en_voz_alta_por_parte_de_los_mediadores
- Sanjuán, M. (2011). De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia. *Ocnos*, 7, 85-100. doi: https://doi.org/10.18239/ocnos_2011.07.07
- Teixidor, E. (2003). Algo más sobre 'ese tipo de literatura' que es la LIJ. *CLIJ: Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, 156, 22-27.
- Utkin, L. V. (2006). A method for processing the unreliable expert judgments about parameters of probability distributions. *European Journal of Operational Research*, 175(1), 385-398. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ejor.2005.04.041>
- Van-Dijk, T. A. (1980). *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra.

ANEXO 1

LEEMOS, ENTENDEMOS Y RESPONDEMOS

Texto 1: “Las coplas por la muerte de su padre”

Esta es una pluma de cuervo -aclaró-. La más negra de las aves. Es pluma elegíaca donde las haya. Con ella escribieron en otro tiempo todos los que se condolieron de la vida y sus penalidades. Y aunque dicen que el cuervo es símbolo del hijo desagradecido, Manrique, para desmentirlo, escribió con ellas las *Coplas por la muerte de su padre*.

1. ¿Por qué utilizó Manrique una pluma de cuervo para escribir esta obra?

2. ¿Puedes explicar el hecho de que aparezca una pluma de cuervo en el texto?

3. ¿Con qué época o movimiento literario relacionarías este autor?

4. En caso de que hayas indicado alguna obra, señala, de entre las opciones siguientes, cuáles te han servido para conocerla (puedes marcar más de una opción):

<input type="checkbox"/>	Lo he leído	<input type="checkbox"/>	Los amigos	<input type="checkbox"/>	Televisión	<input type="checkbox"/>	Otros (especifica debajo)
<input type="checkbox"/>	Clase literatura	<input type="checkbox"/>	La familia	<input type="checkbox"/>	Cine		

Texto 2: “Beatus ille”

Escarmentado, pues, de aquel espejismo de primavera, roto su corazón y desvanecidos sus sueños, volvió con renovado ímpetu a su labor de Pezuñiguista. No añoraba otra cosa, según decía, que alcanzar la verdadera sabiduría, la que sólo se alcanza alejado del mundo. Fue entonces cuando leyó aquello del *Beatus ille*... Y desde entonces no hubo para él más poeta que Fray Luis.

1. ¿A qué se refiere el protagonista cuando utiliza la expresión “Beatus ille”?

2. ¿Con qué sentido se utiliza hoy día la expresión “Beatus ille”?

3. ¿Con qué época, qué obra o autores relacionarías dicha expresión?

4. En caso de que hayas indicado alguna obra, señala, de entre las opciones siguientes, cuáles te han servido para conocerla (puedes marcar más de una opción):

<input type="checkbox"/>	Lo he leído	<input type="checkbox"/>	Los amigos	<input type="checkbox"/>	Televisión	<input type="checkbox"/>	Otros (especifica debajo)
<input type="checkbox"/>	Clase literatura	<input type="checkbox"/>	La familia	<input type="checkbox"/>	Cine		

Texto 3: “¿Qué delito cometí contra vos naciendo?”

Tras unos segundos de tumulto y réplicas [...] comenzaron a oírse unos versos que salían exhaustos de la boca misma de don Pablo:

¡Ay, mísero de mí! ¡Ay, infelice!

Apurar cielos pretendo

Ya que me tratáis así,

¿qué delito cometí

contra vosotros naciendo...?

[...]

¿Y teniendo yo más alma

tengo menos libertad?

1. ¿Con qué sentido aparecen los versos dentro de la obra?

2. ¿Qué significan estos versos?

3. ¿Con qué época, qué obra y qué autor relacionarías estos versos?

4. En caso de que hayas indicado alguna obra, señala, de entre las opciones siguientes, cuáles te han servido para conocerla (puedes marcar más de una opción):

Lo he leído		Los amigos		Televisión		Otros (especifica debajo)
Clase literatura		La familia		Cine		

Texto 4: “Aquel niño del siglo XVI”

Llamó varias veces a Stéfano a su móvil, pero nunca atendía su llamada ni volvía a llamarla. Entonces telefoneó a Marcos (...) y volvió a preguntar si podía enterarse del título. Cuando Marcos volvió a llamarla y le dijo que el trabajo de Stéfano era *La vida de un niño del siglo XVI*, Berta comprendió que Stéfano había presentado como suyo el trabajo que ella había hecho.

1. ¿De qué niño están hablando en la expresión subrayada?

¿Qué características comparte ese niño del siglo XVI con el personaje llamado Stéfano?

¿Con qué época, qué obra y qué autor relacionarías a dicho niño?

4. En caso de que hayas indicado alguna obra, señala, de entre las opciones siguientes, cuáles te han servido para conocerla (puedes marcar más de una opción):

<input type="checkbox"/>	Lo he leído	<input type="checkbox"/>	Los amigos	<input type="checkbox"/>	Televisión	<input type="checkbox"/>	Otros (especifica debajo)
<input type="checkbox"/>	Clase literatura	<input type="checkbox"/>	La familia	<input type="checkbox"/>	Cine		

Texto 5: “El sí de las niñas”

-¿Qué estás leyendo?

Temí que se fuese a reír de mí al oírlo. ¡Quién me había mandado coger aquel libro! La culpa de mi precipitación la habían tenido aquellos dos que no dejaban de observarme.

-*El sí de las niñas* -dije casi sin que me oyera.

-¿Cómo dices?

-¡*El sí de las niñas!* -contesté ahora con más vigor.

1. ¿A qué se puede referir la expresión “el sí de las niñas” dentro de la obra a la que pertenece?

2. ¿Por qué piensas que el protagonista tiene que repetir dos veces el título de la obra?

3. ¿Con qué época y qué autor la relacionarías?

4) En caso de que hayas indicado alguna obra, señala, de entre las opciones siguientes, cuáles te han servido para conocerla (puedes marcar más de una opción):

<input type="checkbox"/>	Lo he leído	<input type="checkbox"/>	Los amigos	<input type="checkbox"/>	Televisión	<input type="checkbox"/>	Otros (especifica debajo)
<input type="checkbox"/>	Clase literatura	<input type="checkbox"/>	La familia	<input type="checkbox"/>	Cine		

Texto 6: “El Caballero de la Alegre Figura”

Un día arrancó una estaca y se fabricó una espada, y después, con la tapadera de un tonel se hizo un escudo.

Y armado con ellos, salió a la calle.

(...)

Los niños formaron un corro y dejaron en medio a Poliboros, que incluso de rodillas era más alto que todos.

La señorita Luci le pidió su espada y, después de decir las palabras rituales, le dio dos golpecitos en los hombros con ella y le nombró caballero.

-Desde hoy -dijo-, cambiarás tu nombre por el de Caballero de la Alegre Figura.

1. ¿Reconoces la escena a la que se hace referencia en el texto? Si es así, explícala brevemente.

2. Explica qué significa ser nombrado caballero andante.

3. ¿Con qué época, qué obra y qué autor relacionarías dicha escena?

En caso de que hayas indicado alguna obra, señala, de entre las opciones siguientes, cuáles te han servido para conocerla (puedes marcar más de una opción):

<input type="checkbox"/>	Lo he leído	<input type="checkbox"/>	Los amigos	<input type="checkbox"/>	Televisión	<input type="checkbox"/>	Otros (especifica debajo)
<input type="checkbox"/>	Clase literatura	<input type="checkbox"/>	La familia	<input type="checkbox"/>	Cine		

Texto 7: “El Infierno”

Pensé que era una buena ocasión de hacerme estimar ante un hombre principal como parecía, así que cerré los ojos, permanecí unos segundos en silencio y, cuando creí tener ordenados en mi memoria los versos más conocidos del canto, comencé con el tono grandilocuente y afectado que, según don Alonso, debía exhibir:

Por mí se va hasta la ciudad doliente,

por mí se va al eterno sufrimiento,

por mí se va a la gente condenada.

La justicia movió a mi alto arquitecto;

hízome la divina potestad,

el saber sumo y el amor primero.

Antes de mí no fue cosa creada

sino lo eterno, y duró eternamente.

Dejad, los que aquí entráis, toda esperanza.

1. ¿A qué se refiere el autor con los versos subrayados?

2. ¿Podrías indicar el tema del poema que aparece en el fragmento?

3. ¿Con qué época, qué obra y qué autor relacionarías dicho poema?

4. En caso de que hayas indicado alguna obra, señala, de entre las opciones siguientes, cuáles te han servido para conocerla (puedes marcar más de una opción):

<input type="checkbox"/>	Lo he leído	<input type="checkbox"/>	Los amigos	<input type="checkbox"/>	Televisión	<input type="checkbox"/>	Otros (especifica debajo)
<input type="checkbox"/>	Clase literatura	<input type="checkbox"/>	La familia	<input type="checkbox"/>	Cine		