



Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Universidad del Perú. Decana de América

Dirección General de Estudios de Posgrado

Facultad de Educación

Unidad de Posgrado

**Enseñanza de la Literatura y formación humanística
en la educación básica regular**

TESIS

Para optar el Grado Académico de Doctora en Educación

AUTOR

Rubí Eloisa HUAMÁN DURAND

ASESOR

Dr. Miguel Gerardo INGA ARIAS

Lima, Perú

2022



Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual - Sin restricciones adicionales

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Usted puede distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir del documento original de modo no comercial, siempre y cuando se dé crédito al autor del documento y se licencien las nuevas creaciones bajo las mismas condiciones. No se permite aplicar términos legales o medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros a hacer cualquier cosa que permita esta licencia.

Referencia bibliográfica

Huamán, R. (2022). *Enseñanza de la Literatura y formación humanística en la educación básica regular*. [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Educación, Unidad de Posgrado]. Repositorio institucional Cybertesis UNMSM.

Metadatos complementarios

Datos de autor	
Nombres y apellidos	Rubí Eloisa Huamán Durand
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	42032491
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0003-1114-7676
Datos de asesor	
Nombres y apellidos	Miguel Gerardo Inga Arias
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	07302193
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0002-1588-0181
Datos del jurado	
Presidente del jurado	
Nombres y apellidos	Mitchell Alberto Alarcón Díaz
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	09728050
Miembro del jurado 1	
Nombres y apellidos	Gonzalo Alberto Pacheco Lay
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	06019056
Miembro del jurado 2	
Nombres y apellidos	Hernando Díaz Andía
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	06045204
Miembro del jurado 3	
Nombres y apellidos	Ana María Isabel Vílchez Huerto
Tipo de documento	DNI

Número de documento de identidad	07960814
Datos de investigación	
Línea de investigación	E.3.2.2. Educación básica
Grupo de investigación	No aplica
Agencia de financiamiento	Sin financiamiento
Ubicación geográfica de la investigación	País: Perú Departamento: Lima Provincia: Lima Distrito: Puente Piedra Latitud: -11.8667 Longitud: -77.0769
Año o rango de años en que se realizó la investigación	Marzo 2017 - diciembre 2018
URL de disciplinas OCDE	Educación general https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.03.01



ACTA DE SUSTENTACIÓN VIRTUAL N° 50-DUPG-FE-2022-TR

En la ciudad de Lima, a los 22 días del mes de abril de 2022, siendo las 8:00 a.m., en acto público se instaló el Jurado Examinador para la Sustentación de la Tesis titulada: **ENSEÑANZA DE LA LITERATURA Y FORMACIÓN HUMANÍSTICA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR**, para optar el **Grado Académico de Doctora en Educación**.

Luego de la exposición y absueltas las preguntas del Jurado Examinador se procedió a la calificación individual y secreta, habiendo sido evaluado **MUY BUENO**, con la calificación de **DIECIOCHO (18)**.

El Jurado recomienda que la Facultad acuerde el otorgamiento del **Grado Académico de Doctora en Educación** a la Mg. **RUBÍ ELOISA HUAMÁN DURAND**.

En señal de conformidad, siendo las 9:31 a.m. se suscribe la presente acta en cuatro ejemplares, dándose por concluido el acto.

Dr. MITCHELL ALBERTO ALARCÓN DIAZ
Presidente

Dr. MIGUEL GERARDO INGA ARIAS
Asesor

Dr. GONZALO ALBERTO PACHECO LAY
Jurado Informante

Dr. HERNANDO DÍAZ ANDÍA
Jurado Informante

Dra. ANA MARÍA ISABEL VÍLCHEZ HUERTO
Miembro del Jurado

DEDICATORIA

A mi profesora de Literatura de quinto año de secundaria, Benilda Pérez La Rosa.

Gracias a ella descubrí el hermoso mundo de la literatura.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a quienes me motivaron a concluir esta investigación. A Ángel por sus infinitas charlas sobre la enseñanza de Vallejo en el colegio, a L.T. por sus palabras de aliento y por el apoyo en la aplicación de los instrumentos. A mi asesor por su total disposición para aclarar las dudas que me asaltaron en la realización de esta tesis.

“Muchos profesores jóvenes, sobre todo de las llamadas ciencias experimentales, enceguecidos por ideologías deshumanizadoras anuncian la muerte de las letras. Piensan que en el futuro los colegios del país solo deberían dictar cursos de física, matemática o química y que las asignaturas de lengua y literatura deberían, si no desaparecer, reducirse al mínimo. Lamentablemente, esta concepción, encandilada con la revolución tecnológica, se ha tornado dominante incluso en quienes diseñan los programas de la educación nacional.”

Miguel Ángel Huamán, 2012

“Lo que me interesa aquí es el humanismo como practica útil para intelectuales académicos que tratan de averiguar qué están haciendo o cuál es su compromiso como académicos, y cuyo deseo sea vincular estos deseos con el mundo del que son ciudadanos. Esto comporta necesariamente grandes dosis de historia contemporánea, algunas generalizaciones sociopolíticas y, sobre todo, una marcada conciencia de por qué el humanismo es importante para esta sociedad en el momento actual...”

Edward Said, 2006

ÍNDICE GENERAL

DEDICATORIA.....	iii
AGRADECIMIENTOS.....	iv
ÍNDICE GENERAL.....	vi
LISTA DE TABLAS.....	viii
RESUMEN.....	xii
ABSTRAC.....	xiii
RESUMO.....	xiv
CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN.....	1
1.1. Situación problemática.....	3
1.2. Formulación del problema.....	5
1.2.1. <i>Problema general</i>	5
1.2.2. <i>Problemas específicos</i>	5
1.3. Justificación de la investigación.....	6
1.3.1. <i>Justificación teórica</i>	6
1.3.2. <i>Justificación pragmática o social</i>	6
1.3.3. <i>Justificación metodológica</i>	6
1.4. Objetivos de la investigación.....	7
1.4.1. <i>Objetivo general</i>	7
1.4.2. <i>Objetivos específicos</i>	7
1.5. Fundamentación y formulación de la hipótesis.....	8
1.5.1. <i>Hipótesis general</i>	8
1.5.2. <i>Hipótesis específicas</i>	8
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	11
2.1. Marco epistemológico de la investigación.....	11
2.2. Antecedentes de la investigación.....	13
2.2.1. <i>Antecedentes internacionales</i>	13
2.2.2. <i>Antecedentes nacionales</i>	15
2.3. Bases teóricas.....	18
2.3.1. <i>Enseñanza de la literatura</i>	18
2.3.1.1. <i>Enfoques de la enseñanza de la literatura</i>	19
2.3.1.2. <i>Importancia de la literatura en la educación</i>	21

2.3.2. <i>Formación humanística</i>	25
2.3.2.1. Dimensiones de la formación humanística	26
2.4. Glosario de términos	31
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA	32
3.1. Tipo de estudio	32
3.2. Diseño de investigación	33
3.3. Población y muestra	33
3.4. Identificación de variables	35
3.4.1. Variable 1: Enseñanza de la Literatura	35
3.4.1.1. Definición conceptual	35
3.4.1.2. Definición operacional	35
3.4.2. Variable 2: Formación humanística	36
3.4.2.1. Definición conceptual:	36
3.4.2.2. Definición operacional	36
3.5. Operacionalización de variables	36
3.6. Instrumentos para la recolección de datos	37
CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN	39
4.1. Análisis, interpretación y discusión de resultados	39
4.2. Prueba de hipótesis	49
4.2.1. Prueba de normalidad	49
4.2.2. Hipótesis general	50
4.2.3. Hipótesis específicas	51
4.3. Presentación de resultados	60
4.3.1. <i>Análisis descriptivo de la variable X: Enseñanza de la literatura</i>	60
4.3.2. <i>Análisis descriptivo de la variable Y: Formación humanística</i>	77
4.3.3. <i>Análisis comparativo entre las variables Enseñanza de Literatura y Formación Humanística en colegios privados y nacionales</i>	87
CONCLUSIONES	89
RECOMENDACIONES	91
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICA	92
ANEXOS	100

LISTA DE TABLAS

Tabla 1: Composición de muestra por grado	34
Tabla 2: Composición de muestra por edad	34
Tabla 3: Composición de muestra por sexo	34
Tabla 4: Composición de muestra por tipo de colegio	35
Tabla 5: Operacionalización de variables	36
Tabla 6: Alfa de Cronbach de las variables	37
Tabla 7: Alfa de Cronbach por dimensiones de la variable X	38
Tabla 8: Alfa de Cronbach por dimensiones de la variable Y	38
Tabla 9: Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov de formación humanística	49
Tabla 10: Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov de enseñanza de la Literatura	49
Tabla 11: Coeficiente de Correlación entre la enseñanza de Literatura y Formación Humanística	50
Tabla 12: Coeficiente de Correlación entre metodología docente empleada en las clases de Literatura y formación humanística	51
Tabla 13: Coeficiente de Correlación entre metodología docente empleada en las clases de Literatura y formación humanística en colegios nacionales	52
Tabla 14: Coeficiente de Correlación entre metodología docente empleada en las clases de Literatura y formación humanística en colegios privados	53
Tabla 15: Coeficiente de Correlación entre finalidad de la enseñanza de las clases de Literatura y formación humanística	54
Tabla 16: Coeficiente de Correlación entre finalidad de la enseñanza de las clases de Literatura y formación humanística en colegios nacionales	55
Tabla 17: Coeficiente de Correlación entre finalidad de la enseñanza de las clases de Literatura y formación humanística en colegios privados	56
Tabla 18: Coeficiente de Correlación entre las actividades realizadas en las clases de Literatura y formación humanística	57
Tabla 19: Coeficiente de Correlación entre las actividades realizadas en las clases de Literatura y formación humanística en colegios nacionales	58
Tabla 20: Coeficiente de Correlación entre las actividades realizadas en las clases de Literatura y formación humanística en colegios privados	59
Tabla 21: Dimensión Metodología docente empleada en las clases de Literatura ..	60
Tabla 22: Método expositivo del docente	61

Tabla 23: Método lectura guiada	62
Tabla 24: Método heurístico	63
Tabla 25: Dimensión finalidad de las clases de Literatura.....	64
Tabla 26: Finalidad historicista de las clases de Literatura: comprensión histórica.	65
Tabla 27: Finalidad historicista de las clases de Literatura: valoración cultural	66
Tabla 28: Dimensión finalidad lingüística de las clases de Literatura: ortografía y redacción	67
Tabla 29: Dimensión finalidad lingüística de las clases de Literatura: oratoria.....	68
Tabla 30: Dimensión finalidad artística de las clases de Literatura: Reconocimiento de la obra artística	69
Tabla 31: Dimensión finalidad hermenéutica de las clases de Literatura	70
Tabla 32: Dimensión orientación de las actividades realizadas en las clases de Literatura	71
Tabla 33: Orientación memorística de las actividades realizadas en las clases de Literatura: transcripción de información literal	72
Tabla 34: Orientación explicativa de las actividades de las clases de Literatura: explicación de sentimientos y las acciones de los personajes.....	73
Tabla 35: Orientación explicativa de las actividades de las clases de Literatura: opiniones personales sobre el texto.....	74
Tabla 36: Orientación relacional de las actividades de las clases de Literatura: texto y sucesos históricos.....	75
Tabla 37: Orientación relacional de las actividades de las clases de Literatura: texto y vivencias personales del lector	76
Tabla 38: Niveles de formación humanística por dimensiones	78
Tabla 39: Dimensión pensamiento crítico	80
Tabla 40: Dimensión empatía	83
Tabla 41: Dimensión sensibilidad estética	85
Tabla 42: Comparación de medias de las dimensiones de la variable enseñanza de la Literatura en colegio privado y estatal.....	87
Tabla 43: Comparación de medias de la variable formación humanística y dimensiones en colegio privado y estatal	88

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Procedimientos, conceptos y actitudes necesarios para adquirir la competencia literaria.....	19
Figura 2: Habilidades del pensamiento crítico según Facione	28
Figura 3: Método expositivo según tipo de colegio	61
Figura 4: Método lectura guiada según tipo de colegio	62
Figura 5: Método heurístico según tipo de colegio	63
Figura 6: Finalidad historicista de las clases de Literatura: comprensión histórica según tipo de colegio.....	65
Figura 7: Finalidad historicista de las clases de Literatura: valoración cultural según tipo de colegio.....	66
Figura 8: Finalidad lingüística de las clases de Literatura: ortografía y redacción según tipo de colegio.....	67
Figura 9: Finalidad lingüística de las clases de Literatura: oratoria según tipo de colegio.....	68
Figura 10: Finalidad artística de las clases de Literatura: Reconocimiento de la obra artística según tipo de colegio.....	69
Figura 11: Finalidad Hermenéutica de las clases de Literatura según tipo de colegio	70
Figura 12: Orientación memorística de las actividades realizadas en las clases de Literatura: transcripción de información literal según tipo de colegio.....	72
Figura 13: Orientación explicativa de las actividades de las clases de Literatura: explicación de sentimientos y las acciones de los personajes según tipo de colegio.....	73
Figura 14: Orientación explicativa de las actividades de las clases de Literatura: opiniones personales sobre el texto según tipo de colegio	74
Figura 15: Orientación relacional de las actividades de las clases de Literatura: texto y sucesos históricos según tipo de colegio	75
Figura 16: Orientación relacional de las actividades de las clases de Literatura: texto y vivencias personales del lector según tipo de colegio	76
Figura 17: Niveles de formación humanística	77
Figura 18: Niveles de formación humanística en colegios estatales	77
Figura 19: Niveles de formación humanística en colegios privados.....	78
Figura 20: Niveles de formación humanística por dimensiones en colegios estatales	79

Figura 21: Niveles de formación humanística por dimensiones en colegios privados	79
Figura 22: Dimensión pensamiento crítico en colegios estatales	81
Figura 23: Dimensión pensamiento crítico en colegios privados	82
Figura 24: Dimensión empatía en colegios estatales	83
Figura 25: Dimensión empatía en colegios privados	84
Figura 26: Dimensión sensibilidad en colegios estatales	85
Figura 27: Dimensión sensibilidad estética en colegios privados	86

RESUMEN

El objetivo principal de la presente investigación fue determinar la correlación existente entre la enseñanza de la Literatura y la formación humanística en una muestra de estudiantes del ciclo VII de educación básica regular de dos colegios, uno estatal y otro privado, 2017. Es un estudio de enfoque cuantitativo, nivel descriptivo, diseño no experimental y de tipo correlacional. La muestra estuvo compuesta por 350 estudiantes, a quienes se les aplicó dos instrumentos para el tratamiento de los datos: el cuestionario de enseñanza de la Literatura y el cuestionario sobre el pensamiento crítico. Los resultados de la investigación evidencian la existencia de una correlación significativa moderada ($r = 0.60$) entre la enseñanza de la Literatura y la formación humanística. Asimismo, se demostró que las dimensiones de la enseñanza de la Literatura se relacionan con la formación humanística, por ello, se concluye que la hipótesis general y las específicas han sido aceptadas.

Palabras clave: Enseñanza de la Literatura, formación humanística, crisis de las humanidades, Educación Básica Regular

ABSTRAC

The main purpose of the current investigation was to determine the existent correlation between the Teaching Literature and the Humanistic Training in a sample of students from the seventh cycle of Regular Basic Education from two educational centers located in the same district, one of them is a private educational center and the other is a national school, 2017. This is an investigation with a quantitative approach, with a non-experimental design and a correlational type. The sample was composed by 350 students, to whom two instruments were applied: the Questionnaire on Teaching Literature and the Humanistic Trainig Questionnaire. The results obtained show us the existence of significant and positive correlations between both studied variables ($r = 0,60$). Moreover, it was found that the different dimensions of the Teaching Literature are related to the dimensions of the Humanistic Training, so we can conclude that the general and specific hypotheses have been accepted.

Key words: Literature Teaching, Humanistic Training, Crisis of the Humanities, Regular Basic Education

RESUMO

O principal objetivo da pesquisa foi determinar a correlação entre o ensino da Literatura e a formação humanística em uma amostra de alunos do VII ciclo do Ensino Fundamental Regular, duas escolas, uma estadual e outra particular, de 2017. Trata-se de um estudo foco quantitativo, tipo básico, nível descritivo e desenho não experimental e correlacional. A amostra foi composta por 350 alunos, aos quais foram aplicados dois instrumentos para o tratamento dos dados: o questionário de ensino de Literatura e um teste para medir o pensamento crítico. Os achados da pesquisa revelam a existência de correlação positiva estatisticamente significativa ($r = 0,60$) entre o ensino da Literatura e a formação humanística. Da mesma forma, evidenciou-se que as dimensões do ensino da Literatura estão relacionadas à formação humanística, razão pela qual se conclui que tanto as hipóteses gerais quanto as específicas foram aceitas.

Palavras-chave: Ensino de Literatura, formação humanística, crise das humanidades, Educação Básica Regular

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

Encontramos como un lugar común el que diversos centros educativos, de diferentes niveles de estudio ya sean privados o públicos, garanticen “una sólida formación humanista” para los educandos. En línea con lo anterior, el Ministerio de Educación también ha incluido como uno de los pilares de la educación nacional la formación humanística, así en el *Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular. Proceso de articulación* (2005) y en el *Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular* (2008), se consigna como finalidad de la educación secundaria el “desarrollo de capacidades que permitan al educando acceder a conocimientos humanísticos, científicos y tecnológicos” (p. 11). Pero ¿qué es una formación humanista?, ¿cuáles son sus características?, ¿cuál es el perfil del docente humanista?

La investigación realizada por Álex Sánchez Huarcaya titulada “Percepciones de docentes sobre la Educación Humanista y sus dimensiones” (2014) demuestra que las aristas de la formación humanista no son claras y del todo delimitadas, ya que los docentes tienen diversas concepciones sobre la educación humanista que guían su práctica pedagógica, por lo que el investigador menciona que “se hace necesario que la formación docente incida en la humanización, pero que la entienda en su esencia y no desde algunos aspectos que solo lo hacen distorsionar su misión dentro de las escuelas” (p. 18). Esta situación nos lleva a plantearnos nuevas preguntas: ¿en qué proporción se ha conseguido esta anhelada formación humanística en los

estudiantes? ¿Cuáles son sus limitaciones y cómo podemos mejorarla? Lamentablemente, son escasas las investigaciones en el Perú que se centren en indagar sobre la formación humanista de los estudiantes de los diferentes niveles educativos.

Por otro lado, en las dos últimas décadas, hemos presenciado que la modificación de las mallas curriculares ha relegado algunos cursos de humanidades e, incluso, algunas materias han desaparecido. Esta es la suerte del curso de Literatura que, desde el *Currículo Nacional de la Educación Básica* (2017), ya no figura en el plan de estudios. Entonces, continuamos planteándonos nuevas preguntas: ¿por qué desapareció el curso de Literatura del plan de estudios de la educación básica regular, pero aún se mantienen en los Colegios de Alto Rendimiento (COAR)?, ¿cuál es la importancia del curso de Literatura para los estudiantes?, ¿afectará la eliminación del curso de Literatura en la formación humanística de los estudiantes?

De las dos reflexiones anteriores, surgió la semilla que generó la presente investigación que busca determinar la relación que existe entre la enseñanza de la Literatura y la formación humanística de los estudiantes. La relación estrecha entre el humanismo y la literatura debe ser expuesta, ya que, como afirma el docente sanmarquino Miguel Ángel Huamán, es un “grave error” no “fortalecer la formación humanística y literaria, porque ella permite la actitud crítica, creativa, reflexiva indispensable para hacer del factor humano motor del progreso...” (2021, p. 77).

Para los fines planteados, este estudio se divide en cuatro capítulos. En el primero se presenta el planteamiento del estudio: situación problemática, justificación de la investigación, objetivos e hipótesis. En el segundo capítulo, se aborda el marco teórico que sustenta esta investigación. Allí se incluye el marco epistemológico, las bases teóricas y una síntesis de los antecedentes nacionales e internacionales. Luego, se presenta la metodología de investigación que especifica el tipo y diseño de investigación, la operacionalización de variables, las estrategias para la prueba de hipótesis y los instrumentos de recolección de datos. Por último, en el cuarto capítulo, se presenta el trabajo de campo conformado por los resultados estadísticos a partir de las pruebas de hipótesis con el coeficiente de correlación de Spearman y la discusión de los resultados.

1.1. Situación problemática

Hace más de una década, en línea con las investigaciones de Fernando Savater (1997) y Jonathan Culler (1998), la filósofa estadounidense Martha Nussbaum (2010) denunció la presencia de una “crisis silenciosa” en la educación a nivel mundial. La autora alertó que, debido a la prioridad de los sistemas educativos en el “utilitarismo” y lo “práctico”, ya no se priorizaba el desarrollo de capacidades. La base del problema reside, afirma la investigadora, en la erradicación de los cursos y las carreras artístico-humanistas en todos los niveles educativos por considerarlos infructíferos para el progreso económico personal y nacional, a pesar de que habían demostrado su valor e importancia en la historia de la humanidad. Aunque Nussbaum sustenta su propuesta en casos de EE. UU y la India, su análisis es aplicable para los sistemas educativos de todos los países que se encuentran dentro del mercado global. En estos sistemas educativos se aprecia la importancia de las estrategias de la obtención de rentas y los beneficios económicos en las carreras de ciencias, mientras que se silencia y elimina todo lo referente al arte, las humanidades y el desarrollo del pensamiento crítico-creativo.

Luego de la publicación de Nussbaum, otros autores como George Steiner (2012), Adela Cortina (2013), José Cifuentes (2014) y Marta Betancur (2021) continuaron reflexionando sobre la decadencia de las humanidades y sus efectos en la educación a nivel mundial. En el contexto peruano, Miguel Ángel Huamán (2012) también han manifestado su preocupación por la progresiva disminución y eliminación de los estudios humanísticos en las mallas curriculares, y también considera que este declive solo acentúa la crisis educativa mundial y peruana (p. 53-54).

En esta investigación, consideramos pertinente actualizar la discusión sobre la importancia de la formación humanística en la educación básica regular del Perú, ya que los currículos escolares han atravesado un proceso de “actualización” y, entre los cambios que se han realizado, resalta la reorganización de todos los cursos en solo cuatro áreas curriculares donde algunos cursos de letras como Familia y Civismo, Historia del Perú, Historia Universal, Literatura, Filosofía y Lógica se incluyen solo como un “apéndice” o han desaparecido.

De todos los cursos de humanidades que han ido perdiendo protagonismo en el mundo actual, nuestro interés recae específicamente en la Literatura. Una revisión rápida por los últimos tres planes curriculares de educación básica demuestra que el

curso de Literatura ha sufrido una expulsión de este documento oficial. El *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular. Proceso de Articulación* (2005), vigente del 2006 al 2008, contemplaba 10 áreas curriculares (1. Matemáticas, 2. Comunicación, 3. Idioma extranjero, 4. Educación por el Arte, 5. Ciencias Sociales, 6. Persona, Familia y Relaciones Humanas, 7. Educación Física, 8. Educación Religiosa, 9. Ciencia, Tecnología y Ambiente, y 10. Educación para el Trabajo). Los contenidos del Área de Comunicación se distribuían en los cuatro componentes siguientes: Comunicación Oral, Comunicación Escrita, Comunicación Audiovisual y Literatura. Específicamente, en el sexto ciclo (primero y segundo de secundaria), los contenidos se centraban en “Acercamiento al texto literario” mientras que durante el séptimo ciclo se abordaba la literatura peruana, española, hispanoamericana y universal (Ministerio de Educación, 2005).

A partir del año 2009, entró en vigor el *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular* (2008) que consignaba, en el Área de Comunicación, “tres organizadores: La expresión y comprensión oral, - comprensión de textos y la producción de textos” (p. 342). Como se aprecia, en esta nueva propuesta curricular, la literatura desaparece como uno de los ejes del área y sus contenidos se convierten en un medio que permita la adquisición de las competencias ya mencionadas. Luego de casi una década, el DCNEBR fue reemplazado por el *Currículo Nacional de la Educación Básica* (2017) donde se mantienen las tres competencias: Comunicación oral, lectura de diversos tipos de textos escritos y la producción de diversos tipos de textos en lengua materna. No obstante, los contenidos literarios ya no se mencionan en el documento oficial por lo que el abordarlos ya no es obligatorio; aunque sí se alude a la “experiencia y manifestaciones literarias” como parte de la adquisición de la competencia de lectura y producción de textos en la lengua materna (pp. 72, 85, 161-162). Así, a partir del 2018, cuando entra en vigor este último documento, la educación literaria fue, prácticamente, desterrada de las aulas.

1.2. Formulación del problema

Por el contexto descrito en el acápite anterior, hemos formulado las siguientes preguntas de investigación que guiarán el desarrollo de esta tesis.

1.2.1. *Problema general*

¿Qué relación existe entre la enseñanza de la Literatura y la formación humanística en la educación básica regular en Lima, 2017?

1.2.2. *Problemas específicos*

¿Qué relación existe entre la metodología docente utilizada en las clases de Literatura y la formación humanística en la educación básica regular en Lima, 2017?

¿Qué relación existe entre la metodología docente utilizada en las clases de Literatura y la formación humanística en los colegios nacionales de Lima, 2017?

¿Qué relación existe entre la metodología docente utilizada en las clases de Literatura y la formación humanística en los colegios privados de Lima, 2017?

¿Qué relación existe entre la finalidad de la enseñanza de las clases de Literatura y la formación humanística en la educación básica regular en Lima, 2017?

¿Qué relación existe entre la finalidad de la enseñanza de las clases de Literatura y la formación humanística en los colegios nacionales de Lima, 2017?

¿Qué relación existe entre la finalidad de la enseñanza de las clases de Literatura y la formación humanística en los colegios privados de Lima, 2017?

¿Qué relación existe entre las actividades desarrolladas en las clases de Literatura y la formación humanística en la educación básica regular en Lima, 2017?

¿Qué relación existe entre las actividades desarrolladas en las clases de Literatura y la formación humanística en los colegios nacionales de Lima, 2017?

¿Qué relación existe entre las actividades desarrolladas en las clases de Literatura y la formación humanística en los colegios privados de Lima, 2017?

1.3. Justificación de la investigación

1.3.1. Justificación teórica

Las áreas de humanidades son importantes para el desarrollo intelectual de los estudiantes; sin embargo, no han recibido mayor atención en nuestro país. Por ello, la presente investigación pretende constituirse en un aporte teórico que busca contribuir al enriquecimiento del conocimiento sobre la relación existente entre la enseñanza de la Literatura y la formación humanística. Para ello, va a conformar un corpus teórico que servirá como fuente de información y antecedente para la realización de futuras investigaciones en este campo.

1.3.2. Justificación pragmática o social

Se constituye en un aporte práctico, pues se procura corroborar que una metodología activa en el curso de Literatura desarrolla las habilidades del pensamiento crítico, la empatía y la sensibilidad estética, áreas que conforman la formación humanística. De otro lado, se aporta socialmente en tanto que aspira a constituirse en un documento que abogue para que la enseñanza de la literatura sea incorporada con mayor rigor en la educación básica.

1.3.3. Justificación metodológica

En esta investigación, se ofrecen dos instrumentos de recolección de datos debidamente validados: [1] Cuestionario para conocer la percepción de los estudiantes sobre la enseñanza de la Literatura y [2] Cuestionario para medir el nivel de formación humanística de los estudiantes de educación básica regular. También se ofrece una propuesta de operacionalización de variables según los ítems de los instrumentos anteriores. De esta manera, proporcionamos herramientas metodológicas que pueden ser utilizadas por investigaciones posteriores.

1.4. Objetivos de la investigación

1.4.1. *Objetivo general*

Determinar la relación que existe entre la enseñanza de la Literatura y la formación humanística en la educación básica regular en Lima, 2017.

1.4.2. *Objetivos específicos*

Evidenciar la relación que existe entre la metodología docente utilizada en las clases de Literatura y la formación humanística en la educación básica regular en Lima, 2017

Identificar la relación que existe entre la metodología docente utilizada en las clases de Literatura y la formación humanística en los colegios nacionales de Lima, 2017

Establecer la relación que existe entre la metodología docente utilizada en las clases de Literatura y la formación humanística en los colegios privados de Lima, 2017

Evidenciar la relación que existe entre la finalidad de la enseñanza de las clases de Literatura y la formación humanística en la educación básica regular en Lima, 2017

Identificar la relación que existe entre la finalidad de la enseñanza de las clases de Literatura y la formación humanística en los colegios nacionales de Lima, 2017

Establecer la relación que existe entre la finalidad de la enseñanza de las clases de Literatura y la formación humanística en los colegios privados de Lima, 2017

Evidenciar la relación que existe entre las actividades desarrolladas en las clases de Literatura y la formación humanística en la educación básica regular en Lima, 2017

Identificar la relación que existe entre las actividades desarrolladas en las clases de Literatura y la formación humanística en los colegios nacionales de Lima, 2017

Establecer la relación que existe entre las actividades desarrolladas en las clases de Literatura y la formación humanística en los colegios privados de Lima, 2017

1.5. Fundamentación y formulación de la hipótesis

1.5.1. *Hipótesis general*

- **H0:** No existe relación significativa entre la enseñanza de la Literatura y la formación humanística en la educación básica regular en Lima, 2017.
- **H1:** Existe relación significativa entre la enseñanza de la Literatura y la formación humanística en la educación básica regular en Lima, 2017.

1.5.2. *Hipótesis específicas*

- **H0:** No existe relación significativa entre la metodología docente utilizada en las clases de Literatura y la formación humanística en la educación básica regular en Lima, 2017.
H1: Existe relación significativa entre la metodología docente utilizada en las clases de Literatura y la formación humanística en la educación básica regular en Lima, 2017.
- **H0:** No existe relación significativa entre la metodología docente utilizada en las clases de Literatura y la formación humanística en los colegios nacionales de Lima, 2017.
H1: Existe relación significativa entre la metodología docente utilizada en las clases de Literatura y la formación humanística en los colegios nacionales de Lima, 2017.
- **H0:** No existe relación significativa entre la metodología docente utilizada en las clases de Literatura y la formación humanística en los colegios privados de Lima, 2017.

H1: Existe relación significativa entre la metodología docente utilizada en las clases de Literatura y la formación humanística en los colegios privados de Lima, 2017.

- **H0:** No existe relación significativa entre la finalidad de la enseñanza de las clases de Literatura y la formación humanística en la educación básica regular en Lima, 2017.

H1: Existe relación significativa entre la finalidad de la enseñanza de las clases de Literatura y la formación humanística en la educación básica regular en Lima, 2017.

- **H0:** No existe relación significativa entre la finalidad de la enseñanza de las clases de Literatura y la formación humanística en los colegios nacionales de Lima, 2017.

H1: Existe relación significativa entre la finalidad de la enseñanza de las clases de Literatura y la formación humanística en los colegios nacionales de Lima, 2017.

- **H0:** No existe relación significativa entre la finalidad de la enseñanza de las clases de Literatura y la formación humanística en los colegios privados de Lima, 2017.

H1: Existe relación significativa entre la finalidad de la enseñanza de las clases de Literatura y la formación humanística en los colegios privados de Lima, 2017.

- **H0:** No existe relación significativa entre las actividades realizadas en las clases de Literatura y la formación humanística en la educación básica regular en Lima, 2017.

H1: Existe relación significativa entre las actividades realizadas en las clases de Literatura y la formación humanística en la educación básica regular en Lima, 2017.

- **H0:** No existe relación significativa entre las actividades realizadas en las clases de Literatura y la formación humanística en los colegios nacionales de Lima, 2017.

H1: Existe relación significativa entre las actividades realizadas en las clases de Literatura y la formación humanística en los colegios nacionales de Lima, 2017.

- **H0:** No existe relación significativa entre las actividades realizadas en las clases de Literatura y la formación humanística en los colegios privados de Lima, 2017.

H1: Existe relación significativa entre las actividades realizadas en las clases de Literatura y la formación humanística en los colegios privados de Lima, 2017.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1. Marco epistemológico de la investigación

La base epistemológica que sustenta esta tesis está conformada por el pensamiento pedagógico de diversos autores que promueven una educación humanista, es decir, donde se prioriza el desarrollo de capacidades humanas y no el memorismo. Por ello, a continuación, mencionaremos a los pensadores que, en los últimos cinco siglos, han bregado por la defensa de una educación verdaderamente humana.

En el siglo XVI y XVII, durante el Renacimiento, encontramos a autores que criticaron la enseñanza tradicional, enciclopedista y memorista, porque solo acumulaba conocimientos, pero no permitía a los estudiantes pensar, juzgar y tomar decisiones. Françoise Rabelais (1532) y Michael de Montaigne (1580) defendieron el conocimiento de la realidad, el desarrollo de la conciencia y el juicio de los alumnos. Por su parte, Erasmo de Rotterdam (1512) se opuso a la violencia educativa y promovió una educación pacifista en "La temprana educación liberal de los niños" (1528).

Durante la Ilustración destaca el filósofo suizo Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) que, en su libro *Emilio, o De la educación* (1762), promovió una educación diferente basada en la comprensión más humanista de la infancia. Asimismo,

criticó severamente que no se consideraran las etapas de desarrollo psicológicos de los estudiantes y que a todos se les tratara como adultos. Así también, promovió el descubrimiento del conocimiento y sugirió evitar las prohibiciones dentro de la escuela (Rosseau, 2000).

Ya en el siglo XVIII y XIX son muy importantes las teorías del aprendizaje activo y participativo de pensadores que proponían la necesidad de crear retos intelectuales para que los estudiantes se conviertan en estudiantes activos, competentes y con pensamiento crítico, creativo y reflexivo que les permita desenvolverse en un mundo cambiante. Entre estos ideólogos se encuentran el suizo Johann Pestalozzi (1746 -1827) con su educación libre y espontánea; el alemán Friedrich Fröbel (1782-1852) y el predominio del desarrollo integral del niño y la importancia del juego; la italiana María Montessori (1870-1952) con la educación como proceso natural que se adquiere mediante la experiencia con el medio; la francesa Celestín Freinet (1896-1966) que defiende la importancia de que el niño debe ser el protagonista de su aprendizaje y que la escuela debe respetar la libertad y estimular la creatividad; y el norteamericano Bronson Alcott (1799-1888) que promovía la autoinstrucción basada en el autoanálisis, sus métodos originales promovieron que los estudiantes escriban expresando el significado personal de los acontecimientos dentro de sus propias vidas, también enfatizó la conversación y el cuestionamiento.

En el siglo XX destaca Rabindranath Tagore (1861-1941) que, aunque es más conocido por ser galardonado con el Premio Nobel de Literatura en 1913, también fue un filósofo de la educación. Sus reflexiones pedagógicas surgieron en el contexto de la India, pero influenció Europa, Japón y EE. UU. Tagore proponía la supremacía del método socrático, la importancia de la música, las bellas artes, el teatro y la danza. Además, se concentró en la relevancia del desarrollo personal basado en la imaginación y en el pensamiento crítico (Meléndez-Rojas, 2019).

En el contexto peruano del siglo XXI, resalta el educador y filósofo Constantino Raúl Carvallo Rey (1953-2008) quien promovió una educación poco convencional que priorizó la formación del carácter del individuo y del ciudadano, con plena autonomía moral y reflexiva. El autor criticó duramente el enfoque de los textos escolares, porque estos no permitían el desarrollo del pensamiento, del cuestionamiento y de la crítica (Carvallo, 2005).

2.2. Antecedentes de la investigación

La presente investigación pretende demostrar la importancia del curso de Literatura para la formación humanística de los estudiantes. Por ello, se consignarán los escasos estudios que tienen este mismo fin, pero también aquellos que apuntan a indagar cómo se potencia el desarrollo humano de los estudiantes y los que abordan la didáctica de la Literatura, porque el conocimiento pleno de las estrategias didácticas específicas del curso de Literatura permitirá potenciar con mayor eficacia el desarrollo humano de los estudiantes.

2.2.1. Antecedentes internacionales

Maza (2021), en su tesis con enfoque de investigación-acción, propuso la implementación de un taller de poesía con la finalidad de desarrollar el trabajo cooperativo con respeto, tolerancia y empatía. El taller “Soy un poeta” se distribuyó en 12 sesiones, se aplicó a 20 estudiantes de entre 13 y 14 años de un centro de estudios de Ecuador desde finales del 2020 hasta febrero de 2021. Las principales características de dicho taller residen en el empleo de metodología activa y el énfasis en temas de interés de los estudiantes. La autora concluye que se evidenció el incremento de habilidades sociales, incentivó el placer de leer y motivó a los estudiantes a escribir poemas para canalizar sus sentimientos y emociones.

Oviedo, García y Gutiérrez (2018) realizaron un estudio cualitativo cuyo objetivo principal fue caracterizar la influencia de la experiencia de la lectura literaria en los procesos de lecto escritura de estudiantes 5to, 6to y 7mo. grado de colegios de Bogotá. La población de estudio estuvo conformada por estudiantes, de entre 10 y 15 años, y docentes. El estudio inició con un diagnóstico poblacional acerca de la lectura literaria, luego se indagó por las percepciones de lectura literaria de los estudiantes, los docentes de Lenguaje y un experto en literatura. Posteriormente, se observó las prácticas de lectura literaria según los talleres organizados con ese fin. Una de las conclusiones de la investigación es que el primer impacto literario que reciben los niños en sus hogares desaparece en “la escuela con la prescripción de actividades académicas (transcripciones, correcciones ortográficas, ejercicios repetitivos - o poco creativos-, preguntas de análisis, entre otros)” (p.12). Otro aspecto

importante que se demuestra es que gracias a la lectura literaria los estudiantes asimilan diversos valores que les permiten mejorar sus relaciones interpersonales y la convivencia en la escuela. Se recalca que la forma de relacionarse con los otros es diferente según quienes leen y quienes no leen literatura, “estos últimos son más humanos” (p. 108). Así también, se corroboró que la literatura permite enriquecer “el vocabulario para la expresión de los sentimientos y las emociones; asimismo, ofrece múltiples formas de representaciones del mundo; refuerza la capacidad de escuchar desde el respeto por la palabra y permite crecer en sensibilidad” (p.108).

Rocha (2016) realiza una investigación cualitativa que se plantea como objetivo revisar el impacto y la incidencia de la implementación de políticas educativas humanísticas en el desarrollo de la subjetividad en los alumnos del quinto ciclo de un colegio de una localidad de Bogotá. Se utilizó como herramienta el Estudio de Caso, se aplicó una entrevista grupal y encuestas abiertas a 24 estudiantes. El autor concluye que la acción formativa de la formación humanística ha permitido que los estudiantes reconozcan el valor del ser humano y lo consideren su preocupación principal, reconozcan la igualdad de todos los seres humanos, reconozcan la diversidad personal y cultural, cuestionen las verdades consideradas absolutas, sientan libertad para elegir ideas y creencias, repudien la violencia y se relacionen con la naturaleza.

Marín-Calderón (2014), en su investigación, se traza como objetivo implementar una estrategia didáctica en los cursos de Literatura de la Escuela de Filología de la Facultad de Letras de la Universidad de Costa Rica para mejorar la calidad académica de los estudiantes en cuanto al análisis crítico y la argumentación. Para lo anterior, se realizaron actividades que se concentraron en el pensamiento crítico-reflexivo, se apeló a la experiencia vivencial, la argumentación y el pensamiento socrático. También se desarrollaron actividades con preguntas guiadas, esquemas de estructuración de textos, discusión de grupo, el debate, el aprendizaje colaborativo y otras similares. Para la autora, el mayor logro de esta intervención fue “la capacidad de desarrollar modelos de entendimiento y razonamiento lógico-constructivos que amplificaron los estudiantes en el análisis literario de Hamlet” (p. 59). Otro aspecto positivo es que se consiguió que se leyera la obra del Cisne de Avon desde parámetros no literarios;

también se consiguió desarrollar la creatividad de los estudiantes y que tengan una lectura más atenta. También es necesario destacar que, en la evaluación de la estrategia, el 89% de los estudiantes consideran que la aplicación de la técnica del pensamiento crítico-reflexiva fue importante y muy útil. Asimismo, destaca que el 94% de los participantes en el curso considere un aspecto importante la motivación del facilitador del curso y un 91% asegure que esta estrategia se puede aplicar en otros cursos.

2.2.2. Antecedentes nacionales

Osorio (2018) se propuso demostrar que el desconocimiento de los fundamentos didácticos de la Literatura de los profesores influye en prácticas de enseñanza inadecuadas. El estudio fue correlacional y su población abarcó a 28 docentes de Literatura de tres colegios de Arequipa, en el 2016. Los resultados del estudio corroboraron que el 85.7% de los docentes desconoce los fundamentos de la didáctica de la Literatura y que el 100% realiza prácticas pedagógicas inadecuadas. Por ello, se concluye que el conocimiento de fundamentos didácticos es mínimo y, en consecuencia, sus prácticas pedagógicas son tradicionales. Asimismo, afirma la autora que es indispensable que se incluyan en la didáctica de la Literatura los aportes de las humanidades, de los estudios literarios y las Ciencias Sociales.

Huacho (2018) realiza una investigación descriptiva explicativa donde se propone precisar cómo la didáctica de la Literatura influye en el rendimiento académico del área de Comunicación. Como instrumentos de recojo de información, se aplicó una encuesta a los estudiantes del 4to año de secundaria de un centro educativo de Huacho. Además, se empleó la técnica de la observación y del fichaje. Entre las conclusiones a las que arriba la autora, resalta que los docentes utilizan el método activo, se emplea el análisis y la síntesis al realizar las lecturas, y se le asigna trabajos de investigación. No obstante, en los resultados, se observa que el 48% de los estudiantes (38% casi nunca y 10% nunca) afirman que no identifican fácilmente corriente literaria de la obra; mientras que solo un 5% asegura que casi siempre les es fácil esa labor (0% siempre). De forma similar, al indagar sobre si identifican con facilidad el tema de los textos literarios, el 48% de los estudiantes (39% casi nunca y 9% nunca) aseveran que no y solo el 2% casi siempre (0% siempre).

Ríos (2016) realiza un estudio de tipo explicativo correlacional e indaga sobre los procesos de enseñanza utilizado por los docentes en sus clases de Literatura con la finalidad de mejorar la educación de los estudiantes. La muestra estuvo conformada por 20 docentes y 72 estudiantes de una institución educativa en Lima el 2015. Se empleó como instrumentos para el análisis de las estrategias didácticas la lista de cotejo para verificar y se aplicó una encuesta para medir la competencia docente. Entre las recomendaciones que nos propone la autora, destaca que es imprescindible que el docente domine plenamente los contenidos del curso y las estrategias didácticas. No obstante, es necesario mencionar que en este trabajo se encuentra un vacío en el marco teórico, pues no desarrolla las estrategias adecuadas, los materiales y los métodos, ni la evaluación ideal para la enseñanza de la Literatura. De manera similar, se encuentran ausentes los elementos específicos que conforman las competencias de un docente de Literatura.

Herbas (2015), en su tesis de licenciatura, desarrolló una investigación-acción pedagógica donde demostró la importancia de la literatura oral para desarrollar la producción de textos literarios. El estudio se efectuó en 38 estudiantes del 2° año de educación secundaria del colegio "Juan Espinoza Medrano" de Andahuaylas, entre los años 2013-2015. Entre las conclusiones que destacan en este trabajo, mencionaremos que el autor reconoce que, previo a la realización de su investigación-acción, empleaba una metodología conductista y que condicionaba a sus estudiantes con las calificaciones. Los estudiantes eran entes pasivos en los que el aprendizaje no era ni duradero ni significativo. No obstante, al incorporar la literatura oral como recurso didáctico no solo rescató y revaloró la tradición oral andahuaylina, sino que transformó su práctica docente, activó la creatividad, imaginación y goce estético de los estudiantes, y mejoró la producción sus textos escritos.

Apaza (2015) realiza una investigación de diseño cuasi experimental con la que se propone demostrar el potencial de las historietas como herramientas educativas y sus efectos positivos en la comprensión de los textos narrativos. Para la finalidad mencionada, se aplicó una prueba para medir el nivel de comprensión lectora a 85 estudiantes de tercer grado de secundaria de un centro educativo de Arequipa. Los resultados obtenidos dan cuenta de que los estudiantes del grupo experimental en el pre test obtuvieron 10,48 como nota promedio, es decir, un nivel deficiente de comprensión lectora según la

escala del Minedu. No obstante, en el post test, los estudiantes tanto del grupo experimental 1 como del 2 mejoraron en alrededor de 45% su rendimiento y su promedio se elevó a 15,30 con lo que alcanzaron un buen nivel de comprensión lectora. Por ello, se concluye que la historieta mejora con efectividad la comprensión de textos.

Sánchez (2014), en su estudio, analizó las percepciones de los docentes sobre la Educación Humanista y las prácticas pedagógicas que buscan concretarla. El estudio responde al enfoque cualitativo y exploratoria. La población de estudio se conformó por los profesores de educación básica regular de los tres niveles de la Ugel 02 de Lima y la muestra estuvo conformada solo por 30 docentes a quienes se aplicó una encuesta virtual. Entre los resultados de la investigación, destaca que el 82% de los encuestados asevera que en sus instituciones se identifican las dimensiones de la educación humanista. Así también, el 45% considera que debe desarrollar todas las dimensiones de la educación humanista; pero el 41%, solo las habilidades intelectuales. Por último, se concluye que los docentes tienen diversas concepciones sobre la educación humanística, por lo que es urgente aclarar lo que implica la humanización para promover todas sus dimensiones. También es importante interiorizar que las dimensiones de la educación humanista abarcan todas las áreas del saber y son transversales.

2.3. Bases teóricas

2.3.1. Enseñanza de la literatura

Federico Altamirano Flores (2012) diferencia la enseñanza del conocimiento sobre la literatura y el conocimiento de la literatura. La enseñanza del conocimiento sobre la literatura se limita a la transmisión de datos, fechas, autores, obras, etc., todo ello alejado de la lectura o la interpretación propia, ya que prioriza la recepción pasiva de la información. En cambio, la enseñanza del conocimiento de la literatura se concentra en la lectura directa y placentera del texto; en consecuencia, el objetivo fundamental es despertar el placer por la lectura, que logrará la participación activa de los estudiantes. El autor propone que primero se desarrolle la sensibilidad literaria y, luego, se pase a la enseñanza del conocimiento sobre la literatura. La sensibilidad literaria, lo que el autor denomina el “contagio literario”, consiste en educar la formación y la expresión de la sensibilidad literaria en los estudiantes, es decir, contagiar el entusiasmo, la pasión y la excitación por la literatura. Esta transmisión de sentimiento estético literario tiene como finalidad que el alumno se anime a vivir y disfrutar de la literatura de forma directa y personal. En palabras de Barthes (1989, pp.94-95), este contagio de la literatura conseguirá “hacer del texto un objeto de placer como cualquier otro”. La tarea del profesor de literatura es enseñar deleitando hasta que los estudiantes queden contagiados con el virus de la literatura. Posteriormente, se puede enseñar conocimientos sobre la literatura.

Cassany et al (2003) considera que es indispensable superar la forma de enseñar literatura que se centra en adquirir conocimientos de enfoque historicista. El objetivo de aprendizaje del curso de literatura debe ser la lectura del texto literario “como placer, como hábito y como fuente de conocimiento y de comunicación con otros seres humanos, próximos o lejanos en el tiempo y en el espacio” (p.488). Por ello, Cassany propone que la enseñanza de la literatura debe concentrarse en desarrollar el concepto de competencia literaria. Esta no se limita al desarrollo de la comprensión lectora debido a la especificidad del objeto de estudio, el texto literario, y la relación que se establece entre obra y el lector. La competencia literaria requiere la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades, de procesos cognitivos y actitudes.

Figura 1

Procedimientos, conceptos y actitudes necesarios para adquirir la competencia literaria

PROCEDIMIENTO	CONCEPTOS	ACTITUDES
Habilidades lingüísticas: - Leer - Escuchar - Hablar - Escribir Habilidades cognitivas: - Interpretar - Analizar - Relacionar - Valorar - Comparar	- Tradición literaria: historia, autores, obras, corrientes - Género y subgéneros: características, estructura, convenciones - Recursos estilísticos: técnicas, figuras, etc.	- Sensibilidad del placer - Búsqueda del placer - Criterio propio - Visión amplia: activa, productiva, participativa, etc. - Capacidad de reflexión

Nota. Tomado del Cassany et al (2003)

En línea con la propuesta de Altamirano y Cassany, César Toro Montalvo (2007), literato y docente, considera que la principal característica del profesor de Literatura debe ser el de proyectar la sensibilidad humana literaria, apasionar a los alumnos con una buena lectura de una obra literaria y enseñar a leer Literatura a los estudiantes para que despierte en ellos la emotividad del texto literario. De forma similar, el famoso escritor colombiano Gabriel García Márquez (1981) asevera que la Literatura debe permitir, ante todo, el desarrollo de la imaginación, del sentimiento y la emoción. Para ello, el docente debe proponer una guía de buenas lecturas, motivar la participación personal y no debe centrarse en interpretaciones rebuscadas.

2.3.1.1. Enfoques de la enseñanza de la literatura

Se pueden rastrear diversas formas que ha adoptado el devenir de la enseñanza de la literatura a lo largo de la historia ((Altamirano, 2012; Ballester, 1999; Colomer, 1996; Jover, 2007; Jurado, 2008; Lomas, 1996; Níñez, 2004; Prado, 2004). Cada uno de estos modelos educativos responde a la función que cada sociedad atribuye a la literatura y se evidencia en los contenidos, la selección de textos y las prácticas de enseñanza. Del análisis de los elementos anteriores, se determinan los siguientes ciclos de evolución de la enseñanza literaria:

- **Modelo retórico.** Se mantuvo vigente desde finales de la Edad Media hasta el siglo XIX. La literatura solo era una actividad de elocución que preparaba a diversos profesionales como oradores políticos, dictado de clérigos, notarios, etc. Se enfatizó una doble vía: la retórica para el dominio del discurso y la lectura de los clásicos para suministrar referentes morales y discursivos.
- **Modelo historicista.** Surge en oposición al modelo retórico en el siglo XIX y se impone hasta 1960 aproximadamente. Debido a la influencia del Romanticismo, el positivismo y la construcción de los estados nacionales, se empezó a considerar a la literatura como «esencia cultural de las nacionalidades» (Colomer, 1996, p. 124), por ello, la enseñanza de la literatura se enfocó en la creación de la conciencia nacional. Empezó así una campaña de historiografía literaria que seleccionó a autores y obras (antologías) considerados importantes para el patrimonio nacional-cultural y, en consecuencia, fueron difundidos en la educación básica y superior. Se propuso estudiar la literatura nacional en orden cronológico priorizando el estudio de la autoría, la génesis de la obra y su evolución en la historia. En consecuencia, la enseñanza de la literatura se caracterizó por la memorización de los conceptos, hechos, autores, biografías y las obras más importantes de cada autor, desde los orígenes de la literatura hasta la actualidad. No se enfatizó la lectura de la obra literaria, sino solo de fragmentos (Jurado, 2008) y, en ocasiones, «La prioridad de este enfoque hacía posible incluso que el estudiante obtuviera magníficas calificaciones en la disciplina de literatura sin que fuera preciso la lectura de los textos» (Sánchez, 2003, p.323, citado en Altamirano, 2012, p. 24). Las actividades desarrolladas en clase se concentraron en la copia de fragmentos y la escritura de resúmenes.

Colomer (1996, 125) afirma que el modelo de enseñanza cultural y lingüística fracasa por la visión funcional de la lectura, la multiplicación de obras literarias, el cambio en la concepción de la literatura en la sociedad de consumo: placer y objeto de consumo. Pierde su función formativa y de corpus colectivo y el apogeo de la ciencia y la tecnología como motor de avance social, y la *mass media* como ente ideológico y

conductual, desplaza a la literatura y a las humanidades del rol formador y les asigna el rol de disfrute y ocio.

- **Modelo interpretativo.** Se cuestiona la enseñanza tradicional de la historia de la literatura y se promueve la formulación de lectores competentes. Se considera que antes de transmitir datos y juicios de valor, se debe desarrollar competencias. Se considera a la obra literaria una unidad autónoma e inmanente gracias al lenguaje literario. El modelo didáctico consiste en analizar los textos con la finalidad de evidenciar la literariedad de las obras y la función poética del lenguaje. La práctica didáctica se concentra en la formación lectora, en el nivel primario, y el comentario explicativo del texto en secundaria para garantizar las habilidades interpretativas.
- **Modelo pragmático-comunicativo.** Se basa en las teorías de la recepción, teorías semióticas y teorías pragmáticas. Se preocupa por las condiciones de producción y de recepción del texto literario. Ello repercute en que la enseñanza de la literatura sea generar la adquisición y el desarrollo de la **competencia** literaria (formación de hábitos de lectura y la promoción del placer de leer los textos).

Tal como se aprecia, existen varios enfoques sobre la literatura, no obstante, se considera que no todas son recomendables. En esta línea, Luis Sánchez Corral (2006) recomienda superar las teorías “inmanentitas” y “esencialistas” sobre la literariedad, y concentrarse en los paradigmas comunicativos de la pragmática y la estética de la recepción, ya que estos últimos consideran al lector como un intérprete y constructor de significados. Para la teoría de la recepción, el texto literario es una acción discursiva peculiar que modifica la conducta de las personas que participan en la experiencia estética.

2.3.1.2. Importancia de la literatura en la educación

Hacia el 370 a.C., Platón, en la *República*, expulsa a los poetas de lo que consideraba la ciudad ideal. Para el filósofo griego, la *poesis* no cumplía una finalidad útil para el Estado griego. Una situación similar ocurre en la actualidad, la literatura es considerada improductiva para una sociedad capitalista donde prima el consumismo, por ello, progresivamente, se ha

disminuido su presencia en los planes de estudio de enseñanza básica. No obstante, diversos autores coinciden en que el curso de Literatura posee un gran potencial que puede ser utilizado para desarrollar diversas capacidades de los estudiantes (Henríquez, 2004; Echevarría 1996, Sánchez 2006, Colomer 2002).

El docente Luis Sánchez Corral (2006) afirma que “las prácticas comunicativas mediante textos literarios generan en los alumnos posibilidades expresivas y comunicativas a las que resultaría imposible acceder mediante el uso exclusivo de los textos y discursos convencionales y no literarios” (p. 293). El autor español se aúna a la denuncia por la ausencia de trabajos que expliquen las relaciones que se generan entre la actividad literaria y su correspondiente procesamiento cognitivo. Es esta falta de fundamentos teóricos la que impide planificar de forma solvente y crítica la presencia de la literatura en el aula. Para el autor, la función de la didáctica de la Literatura es “hacer posible que el aprendiz busque su propia voz, su propia expresión, para que la construcción de un discurso personal sea una perspectiva, primero, deseada y, después, sentida como necesidad” (p. 296). Es decir, la finalidad de la enseñanza de la Literatura es formar seres autónomos que no se limiten a reproducir los discursos sociales de moda, sino que sean capaces de expresar su propio sentir. Este fin liberador convierte a la literatura en un discurso indispensable por ser una disciplina netamente crítica y emancipadora.

Para Sánchez (2006), solo el texto literario permite desarrollar ciertas dimensiones en la personalidad de los estudiantes que no pueden ser desarrolladas por el lenguaje estándar de naturaleza no literaria. Entre estas destaca la capacidad cognitiva, imaginaria, simbólica, afectiva y metalingüística. El discurso literario permite “instaurar la identidad de su propio YO”, además de que permite el descubrimiento de uno mismo. Esto se realiza porque la participación del lector de un texto literario es fundamental, hasta el punto de llegar a ser un “coautor” debido a que es el lector el que completan los “espacios vacíos” del texto y ayuda a construir el “sentido”. Sánchez considera que, en la sociedad mediática actual donde prima la proliferación de los enunciados de los medios de comunicación, es vital la educación literaria ya que este le permitirá al

estudiante construir un discurso propio que lo libere de los discursos dominantes. Así la literatura se erige como “un discurso necesario que ejerce su influencia decisiva en la construcción del sujeto” (305).

Luis Sánchez Corral (2006) también alude a las operaciones discursivas, afectivas y cognitivas que se desarrollan con la competencia literaria. Una de ellas es la capacidad de fundar universos o crear mundos posibles que sean alternativos al mundo real. Esta operación cognoscitiva permite que el sujeto ordene “el caos de la realidad y de la experiencia vivida”. No obstante, aclara el autor, al recrear los “mundos posibles” se debe respetar el pacto enunciativo de las reglas de la ficción y ello implica que se debe evitar el uso instrumentalista, referencial o moralizante del texto literario. Debido a que en el texto confluyen diversas voces y discursos, su complejidad y sistematización es elevado. Por esta razón, toda esa red de información permite el desarrollo de habilidades metacognitivas con operaciones analógicas y de contraste, relaciones asociativas y correlacionales, formulación de hipótesis de anticipación y su respectiva verificación o rechazo, valoraciones “metalingüísticas y metaliterarias”, entre otras. Otro aspecto importante es que el lector, al participar de forma activa en la lectura, adquiere experiencia estética como una actitud y como una conducta ante el lenguaje y ante la vida.

Por su parte, Teresa Colomer (2002) sostiene que la literatura es el mejor instrumento para desarrollar competencias en los estudiantes. Gracias a la lectura literaria, los estudiantes adquieren conocimientos sobre la forma de ver y contar la realidad, lo cual permite que «adopten distintas- y a menudo simultáneas- perspectivas sobre el mundo (omniscientes, íntimas, distanciadas, burlescas, admirativas, etc.)». Asimismo, multiplica o expande la experiencia del lector gracias a las historias de los personajes, que permiten explorar la diversidad de los sentimientos y acciones humanas. Por otro lado, también amplía las fronteras del entorno conocido, ya que transporta a los estudiantes a espacios, lugares y culturas distintas. Esto, a su vez, permite el desarrollo de la experiencia estética, ya que despierta las percepciones sensoriales y las emociones al entrar en contacto con diversos símbolos culturales; y también permite conocer los distintos registros y formas lingüísticas.

Para la investigadora cubana Camila Henríquez Ureña (2020), el arte de la literatura posee enormes cualidades que se pueden explotar en la enseñanza. Entre las bondades encontramos un valor psicológico, porque el personaje literario cabal tiene todas las dimensiones humanas y estas pueden permitir que el lector comprenda los sentimientos y los móviles emocionales detrás de las acciones. También menciona la autora el valor perceptual, ya que la literatura enseña a percibir con más detenimiento lo que observamos y a imaginar. Por último, menciona el valor emocional que alude a la liberación de la presión emocional y la paz espiritual que puede proporcionar la literatura.

El docente peruano Jorge Victorio Echevarría (1996) considera que literatura, además de ser útil para hablar, escribir, leer, escuchar y pensar tiene un valor informativo que permite adquirir diversos conocimientos. Entre ellos destaca el enriquecimiento del vocabulario, el conocimiento de los avatares de la vida de diversas personas y también informa sobre los acontecimientos y preocupaciones de una época. El autor, para sintetizar todos los beneficios de la Literatura, propone tres planos. El primer plano está conformado por el valor humano, el valor social y el valor estético. El valor humano que proporciona la literatura consiste en que gracias a ella se conoce al hombre, tanto sus debilidades como sus grandezas. El valor social que proporciona la literatura se refiere a que gracias a esta se puede conocer la organización social, la clase y las luchas sociales. En cuanto al valor estético, resalta el uso del lenguaje expresivo y las figuras literarias; así como el desarrolla el gusto literario, el aprecio por el valor de la obra y el hábito de la lectura creadora. El segundo plano lo integra el ámbito cultural y moral. El valor cultural alude a la manifestación cultural de la época, los estilos artísticos, los gustos de la época, la moda, etc. El valor moral, por su parte, permite comparar la conducta humana, el bien y el mal, lo negativo y lo positivo. Asimismo, condena el egoísmo, el afán de dinero, la haraganería, la desidia, la traición, etc., mientras que estimula el perfeccionamiento humano, ya que permite establecer ideales, desarrolla el altruismo y la libertad. El tercer plano se compone del valor intelectual y el valor recreativo. El primero incentiva el pensamiento crítico, ya que los problemas literarios permiten

la reflexión al comparar, inferir y analizar. El valor recreativo se refiere al placer y el disfrute que provoca toda lectura literaria.

2.3.2. Formación humanística

Los términos “humanismo”, “humanidades” y “formación humanística” se encuentran íntimamente relacionados; no obstante, es indispensable precisar a qué se refieren cada uno de ellos para establecer de manera clara cómo se vinculan. Entendemos por “humanismo” el marco filosófico que se centra en la actitud “que nace de la convicción profunda en la dignidad y la riqueza del ser humano” (López, 2000, p. 44). Existen dos ramas del humanismo: la secular y la religiosa (Huitt, 2009)¹. El humanismo secular es heredero de la cultura grecolatina y sostiene que la educación debe ser integradora y totalizante. Por su parte, las “humanidades” aluden a los cursos dedicados al estudio de lo humano y, en la actualidad, suelen identificarse con los cursos de “letras” como Historia, Filosofía, Literatura, Psicología, Economía, Geografía, etc. No obstante, es necesario precisar que, tal como afirma, Sergio Fabián Vita Proupech (2004), la noción de humanidades es un producto histórico que se fundamenta en la enseñanza de las artes liberales que se centraba en el estudio de textos humanos. Estas incluían el *trívium*, encargado del desarrollo de la elocuencia (Gramática, Dialéctica y Retórica) y el *cuadrivium* que se concentraba en *los números* (Aritmética, Geometría, Astronomía y Música). En función de esta armonía de las disciplinas, surge la consideración que sostiene que no debería existir conflictos entre las humanidades y las ciencias duras. La ruptura del equilibrio renacentista de todas las disciplinas se remonta a los descubrimientos científicos durante la Ilustración en materias como Física, Química y Biología, lo cual repercutió en la exclusión de las humanidades del campo científico. Esta pugna se trasladó al ámbito educativo que consideró, de forma errónea, que los contenidos, los métodos y la finalidad de la enseñanza es lo que debía diferenciar las humanidades y las ciencias.

¹ Los humanistas religiosos basado en el judeo cristianismo consideran que la religión juega un papel importante en el desarrollo humano por la salvación del alma humana y, a partir de allí, crearon la oposición cristiano/pagano.

Ahora bien, siguiendo la propuesta del educador mexicano J. Martín López Calva, entendemos por formación humanística el proceso educativo que “tiene como eje fundamental de su quehacer reflexivo, crítico, formativo y pragmático la pregunta acerca del ser del hombre” (López, 2000, p. 44). Así, la formación humanística trasciende la adquisición de conocimientos de toda índole y se centra en el desarrollo humano, es decir, se preocupa por las “*habilidades* para hacer y pensar, y de los *valores* para decidir y vivir” (p.13). Desde este enfoque, la formación humanística se relaciona con el sentido básico de la educación, entendida esta última como el proceso que “tiene por objeto el suscitar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado” (Durkheim, 1974, p.54).

2.3.2.1. Dimensiones de la formación humanística

Para precisar a qué se refiere la formación humanística, mencionaremos las principales dimensiones que la conforman según la perspectiva de algunos investigadores. Para Martha Nussbaum (2010), una educación basada en el desarrollo humano se debe concentrar en promover la democracia, la felicidad, la libertad. Para ello, es necesario desarrollar la capacidad de reflexión para analizar, argumentar y debatir sobre diversos temas políticos; promover una aptitud para reconocer a los otros como seres dignos de respeto independientemente de su raza, género o religión; interés real por la vida de otros en diversos ámbitos como salud, política entre otros; aptitud para pensar en el bien común de la nación; una mente flexible, abierta y creativa; aptitud para reflexionar sobre las cuestiones propias y las políticas que afectan a la nación: analizarlas, examinarlas, argumentarlas y debatirlas.

Por su parte, el docente sanmarquino Víctor Peña Rodríguez (2006) considera que la formación humanística juega un rol importante en la educación, porque solo ella permite el desarrollo de conocimientos axiológicos (valores y normas), conciencia humanística con sentido histórico y social, conciencia moral y ética, sensibilidad y capacidad de reflexiones estéticas y expresiones artísticas, capacidad de interacción e integración social responsable y solidaria, capacidad de expresión de ideas

y argumentos, y la disciplina y conciencia por el trabajo ordenado, sistemático y eficaz.

Basándose en la Universidad Iberoamericana, J. Martín López Calva (2000) define como características de la actitud humanística el pensamiento ordenado y crítico, la clara expresión oral y escrita, el planteamiento y la respuesta consciente de las preguntas básicas acerca del hombre, la conciencia histórica, la auténtica experiencia histórica, y la cooperación social responsable y comprometida.

Varias de las ideas anteriores ya habían sido expuestas por el filósofo español Fernando Savater (1997) para quien las facultades que el humanismo pretende desarrollar son la capacidad crítica de análisis, la curiosidad que no respeta dogmas ni ocultamientos, el sentido de razonamiento lógico, la sensibilidad para apreciar las más altas realizaciones del espíritu humano y la visión de conjunto ante el panorama del saber.

Como se puede apreciar, las dimensiones que abarca la formación humanística son diversas y varían ligeramente según la propuesta de los autores. No obstante, se puede sintetizar la propuesta de los autores mencionados en las siguientes dimensiones: el pensamiento crítico, la conciencia histórica, la empatía y la experiencia estética. El pensamiento crítico se relaciona con la capacidad de trascender la formación memorística y la repetición de ideas para alentar el pensamiento propio. Los investigadores del pensamiento crítico han establecido diversas habilidades para caracterizar esta capacidad (Ennis, 2011, Facione, 1990, Paul y Elder, 2005); sin embargo, nos interesa destacar que no solo se desea desarrollar habilidades cognitivas, sino también una forma de enfrentar a la vida y a la realidad social (Toro, 2019) Por ello, implica cuestionar la realidad, defender sus argumentos, analizar realidades y resolver problemas que aquejan a todos. Ahora bien, siguiendo la propuesta de Facione (1990), las habilidades que conforman el pensamiento crítico son la interpretación, el análisis, la evaluación, la inferencia, la explicación y la autorregulación.

Figura 2

Habilidades del pensamiento crítico según Facione

Habilidades	Unidades	Subunidades
Interpretación	- Comprensión de significado de datos, eventos, juicios, reglas, etc.	- Categorización - Decodificación de significados- - Aclaración del sentido
Análisis	- Identificar las relaciones de inferencia entre enunciados, preguntas, que expresan creencias, juicios, etc.	- Examinar las ideas - Detectar argumentos - Analizar argumentos
Evaluación	- Valoración de la credibilidad de los enunciados - Valoración de la fortaleza lógica de las relaciones de inferencia, reales o supuestas	- Evaluación de confiabilidad de fuentes y relevancia de preguntas - Evaluación de argumentos para juzgar la aceptabilidad de las premisas
Inferencia	- Identificar y asegurar los elementos necesarios para sacar conclusiones razonables - Formular conjeturas e hipótesis - Considerar la información pertinente y sacar las consecuencias que se desprendan de los datos	- Consultar pruebas para reconocer premisas y juzgar información - Proponer alternativas - Sacar conclusiones.
Explicación	- Presentar los resultados del razonamiento propio de manera reflexiva y coherente.	- Descripción de métodos y resultados - Justificar procedimientos, proponer, y defender, con buenas razones, las explicaciones propias - Presentar argumentos completos y bien razonado
Autorregulación	- Monitoreo autoconsciente de las actividades cognitivas propias para cuestionar, confirmar, validar o corregir el razonamiento o los resultados propios.	- Autoexamen - Autocorrección.

Nota. Tomado del Facione (1990)

En cuanto a la conciencia histórica, López (2000) alude a la comprensión del momento histórico en el que se ubica cada persona, a cómo se considera la herencia de un pasado y la colaboración en el futuro. Esta identificación sociohistórica permite considerar la educación como fruto de la herencia cultural de la humanidad y, a partir de allí, adoptar un compromiso sociocultural. Este comprender que somos parte de una sociedad permite el desarrollo de la conciencia social la cual se caracteriza por priorizar el bien común de la nación. Para ello, prosigue el autor, es necesario erradicar la educación egoísta e individualista que promueve la competencia en lugar de la empatía, la solidaridad y la capacidad de interacción e integración social.

Por empatía se entiende la disposición para reconocer y entender los sentimientos y actitudes de los otros. Es decir, considero la empatía como una integración de lo cognitivo y lo emocional según la propuesta de Garaigordovil y Maganto (2011), ya que no es suficiente solo reconocer los sentimientos de los otros (empatía cognitiva), sino también comprenderlos (empatía emocional) para conseguir la emoción altruista de ayudar al prójimo (empatía social). La empatía es un elemento clave para la formación humanística, porque permite conseguir lo que Nussbaum (2010) denomina “ciudadanos de democracia”, ya que solo con el desarrollo de la empatía se consigue dos de los fines de la escuela: “desarrollar la capacidad del alumno de ver el mundo desde la perspectiva del otro, en especial de aquellas personas que la sociedad suele representar como “objetos” o seres inferiores” (2010, p. 73), y “desarrollar un interés genuino por los demás” (p.74).

Por último, mencionaremos la necesidad de una auténtica experiencia estética. La comprensión del fenómeno estético se consigue gracias a un continuo contacto con la belleza y la generación de experiencias estéticas. Se relaciona con actitudes y emociones que permitan admirar la belleza y desarrollar sensibilidad en los estudiantes. López (2000) aclara que la experiencia estética va más allá de impartir cursos de arte, ya que incluye la reflexión y apropiación de la ciudad como espacio de talentos.

Las cuatro dimensiones de la formación humanística -el pensamiento crítico, la conciencia histórica, la empatía y la experiencia estética- se

encuentran vinculadas a los cuatro pilares fundamentales de la educación que permitirían afrontar la sociedad tecnologizante del siglo XXI según la propuesta de Jacques Delors (1996). El primer pilar de la educación es “aprender a conocer” que se centra el dominio de los instrumentos del saber para poder comprender el mundo en que vivimos. La clave de “aprender a conocer” es “aprender a aprender” “ejercitando la atención, la memoria y el pensamiento”. El segundo pilar es “aprender a hacer” que trasciende las habilidades técnicas o situaciones donde se ponen en práctica los conocimientos adquiridos de forma mecánica, ya que se plantea la necesidad de adaptarse a diferentes contextos y situaciones. Así, es necesario también el desarrollo de habilidades “humanas” como el trabajo en equipo, la iniciativa, el asumir riesgos, etc. El “aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás” es el tercer pilar educativo y tiene como objetivo una adecuada convivencia social, por ello, contempla el descubrimiento y la comprensión de sus semejantes con la finalidad de la aceptación de la alteridad y la diferencia. Por último, se menciona el “aprender a ser” que involucra el “desarrollo global de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad” (Delors, 1996, p.106). Asimismo, “aprender a ser” aborda el desarrollo del ser humano como “individuo, miembro de una familia y de una colectividad, ciudadano y productor, inventor de técnicas y creador de sueños” (p. 107).

En síntesis, el sentido básico de la educación entendida como el desarrollo de todas las potencialidades del ser humano requiere adoptar una formación humanística. Por ello, las dimensiones de esta última deben ser abordadas en todos los niveles educativos y, sobre todo, en las escuelas. López (2000) propone tres ámbitos fundamentales que se interrelacionan para que los centros educativos de todos los niveles ofrezcan una formación auténticamente humanística. Se inicia con el marco filosófico de la casa de estudios, ya que dicha ideología normará el currículo y se reflejará en la estructura institucional. Para el autor, la clave de la formación humanística es que cada universidad encuentre “un método que parta de la experiencia propia de cada sujeto y que lo hagan descubrir esas preguntas que ya están en su interior, asumirlas e intentar encontrar respuestas libres y conscientes” (López, 2000: p.44).

2.4. Glosario de términos

- **Formación Humanística:** es el proceso educativo que tiene como finalidad el desarrollo integral del ser humano. Por ello, se centra en el desarrollo de habilidades personales, interpersonales, intelectuales y artísticas.
- **Empatía cognitiva:** es la capacidad para reconocer los sentimientos de otros y comprenderlos desde la racionalidad. No implica compartir los sentimientos del otro, sino que se limita a entenderlo.
- **Empatía emocional:** es la capacidad de comprender las emociones y los sentimientos de las personas hasta el grado de sentir los mismos sentimientos de los otros. La importancia de esta reacción afectiva radica en que permite conseguir crear vínculos emocionales con los otros.
- **Empatía social o compasiva:** es la capacidad que mueve a la decisión de actuar para ayudar a los otros. Este tipo de empatía es la fase final de entender y sentir lo del otro, ya que se toma acción para resolver los problemas que aquejan al prójimo.
- **Enseñanza de la Literatura:** es el proceso de aprendizaje que se concentra en transmitir conocimiento acerca de la literatura de una forma crítica y reflexiva. Asimismo, motiva el placer por la lectura literaria y el reconocimiento del texto como una obra artística.
- **Educación estética:** es el proceso de aprendizaje que tiene como finalidad reconocer y contemplar una obra de arte, así como brindar a los estudiantes diversas experiencias artísticas.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

3.1. Tipo de estudio

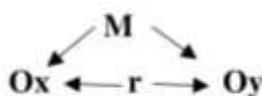
A partir de la propuesta de Mejía (2005), la presente investigación es de tipo teórica, también denominada pura, básica o sustantiva. Según el autor, este tipo de investigación tiene como finalidad fundamentar teóricamente los problemas planteados y, en consecuencia, amplía el conocimiento científico. Así, el presente estudio puede contribuir a ahondar en el conocimiento de la importancia de la enseñanza de la Literatura en la formación humanística de los estudiantes.

Por otro lado, según los postulados de Hernández, Fernández y Baptista (2014), esta investigación se realizó bajo el enfoque cuantitativo, ya que se apela a procedimientos estadísticos para recolectar datos, medir las variables y probar las hipótesis planteadas. Asimismo, responde a una investigación no experimental, pues no se manipula la variable de estudio, sino que se observa el fenómeno “tal como se da en un contexto natural para analizarlo” (Hernández et al, 2014, p.152).

3.2. Diseño de investigación

La presente investigación se enmarca en el diseño correlacional, ya que su objetivo es establecer el nivel de asociación entre las variables enseñanza de la Literatura (variable X) y la formación humanística (variable Y). Es también transversal, pues la recolección de datos se realizó una única vez y en un tiempo específico con la finalidad de “describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado” (Hernández et al, p. 154).

La interrelación entre las variables se puede reflejar en el siguiente esquema:



Se tiene entonces que:

M = Muestra de estudio

Ox = Datos de Enseñanza de la Literatura

Oy = Datos de Formación Humanística

r = Grado de correlación entre ambas variables

3.3. Población y muestra

Nuestra población comprende a los 350 estudiantes del séptimo ciclo de educación básica regular del turno matutino de dos centros educativos, uno privado y el otro nacional, ambos ubicados en el mismo distrito. En esta población, se tiene alumnos que cursan el 3°, 4° y 5° año de secundaria.

Para elegir esta población, se realizó una revisión del Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular (2008) que regía el 2017. A partir de ello, se evidenció que el plan curricular de los estudiantes del séptimo ciclo incluye, como parte de los conocimientos que se imparten en el Área de Comunicación, diversos aspectos de la literatura con mayor énfasis que en los ciclos anteriores (Ministerio de Educación, 2008: p. 350-358). Por ello, el séptimo ciclo fue considerado el más adecuado para los objetivos de esta investigación.

En cuanto a la muestra, Hernández, Fernández y Baptista (2014) afirman que debido a que “pocas veces es posible medir a toda la población” se selecciona un subconjunto de esta para que sea “un reflejo fiel del conjunto” (p. 175). No obstante,

como en esta investigación sí fue posible medir al total de la población, no se seleccionó un subconjunto, sino que se trabajó con el total de la población.

Tabla 1

Composición de la muestra por grado

Grado	Frecuencia	Porcentaje
3er año	130	37
4to año	123	35
5to año	97	28
Total	350	100,0

Según la tabla 1, el número de estudiantes de tercer año es 130, lo que representa el 37%; los del 4to año son 132, es decir, el 35% de la población; y los alumnos del quinto año son 97, lo cual, representa el 28% de la muestra total.

Tabla 2

Composición de la muestra por edad

Edad	Frecuencia	Porcentaje
14	3	1
15	109	31
16	120	34
17	111	32
18	7	2
Total	350	100,0

En la tabla 2 se puede observar la fluctuación de las edades de los estudiantes, las cuales oscilan entre 14 y 18 años. Encontrándose 3 estudiantes de 14 años (1%), 109 alumnos de 15 años (31%), 120 de 16 años (34%), 111 de 17 años (32%) y 7 de 18 años (2%).

Tabla 3

Composición de la muestra por sexo

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Femenino	191	54
Masculino	164	46
Total	350	100

Según los datos brindados en tabla 3, el número de estudiantes mujeres es 191, lo que representa el 54%; mientras que la cantidad de varones es de 164, lo cual representa el 46% del total de la muestra.

Tabla 4

Composición de la muestra según tipo de colegio

Colegio	Frecuencia	Porcentaje
Privado	95	27
Estatad	255	73
Total	350	100

La tabla 4 permite apreciar el tipo de colegio donde los alumnos cursan sus estudios. De ellos, los de colegios privados representa el 27%, mientras que los de colegios estatales son el 73% de la muestra total.

3.4. Identificación de variables

3.4.1. Variable 1: Enseñanza de la Literatura

3.4.1.1. Definición conceptual

Para Altamirano (2012), la enseñanza de la Literatura es el proceso de aprendizaje que se centra en transmitir conocimiento acerca de la literatura enfatizando la lectura directa y placentera del texto, además de promover la participación activa de los estudiantes.

3.4.1.2. Definición operacional

Proceso que se sirve de los conocimientos literarios para desarrollar capacidades en los estudiantes.

3.4.2. Variable 2: Formación humanística

3.4.2.1. Definición conceptual:

Para Martín López Calva (2000), la formación humanística es el proceso educativo que “tiene como eje fundamental de su quehacer reflexivo, crítico, formativo y pragmático la pregunta acerca del ser del hombre” (p. 44).

3.4.2.2. Definición operacional

La formación humanística es uno de los objetivos principales de todo proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que permite el desarrollo humano.

3.5. Operacionalización de variables

A continuación, se presenta la operacionalización de las variables enseñanza de la literatura y formación humanística, donde se especifican sus dimensiones e indicadores.

Tabla 5
Operacionalización de variables

Variable	Concepto	Dimensiones	Indicadores
Variable X: Enseñanza de la Literatura	Proceso de aprendizaje que se centra en transmitir conocimiento acerca de la literatura enfatizando la lectura directa y placentera del texto, además de promover la <u>participación activa</u> de los estudiantes (Altamirano 2012, p. 55).	Metodología	<ul style="list-style-type: none"> • Expositivo • La lectura guiada • Heurístico
		Finalidad	<ul style="list-style-type: none"> • Historicista • Lingüística • Artística • Hermenéutica
		Actividades	<ul style="list-style-type: none"> • Memorísticas • Explicativas • Relacionales
Variable Y: Formación Humanística	La formación humanística es el proceso educativo que “tiene como eje fundamental de su quehacer reflexivo, crítico, formativo y pragmático la pregunta acerca del ser del hombre” (Calva: 2000, p. 44).	Habilidades de pensamiento crítico	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretación • Análisis • Evaluación • Inferencia
		Empatía	<ul style="list-style-type: none"> • Cognitiva • Emocional • social
		Sensibilidad estética	<ul style="list-style-type: none"> • Experiencia estética • Juicio estético

3.6. Instrumentos para la recolección de datos

Para recolectar los datos que permitan continuar con la investigación, se utilizó la técnica de la encuesta. La investigadora elaboró dos cuestionarios, uno explora la enseñanza de la literatura impartida en los colegios, y el otro indaga sobre el nivel de formación humanística que presentan los estudiantes.

Roberto Hernández (2006) afirma que la validez “se refiere al grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir” (p. 277); es decir, un instrumento se considera válido si consigue medir la variable de estudio. En el presente estudio, la validación de los instrumentos de recolección de datos se consiguió a través de juicio de expertos. Para lo anterior, se recurrió a la opinión de 3 docentes de reconocida trayectoria de diferentes universidades quienes luego de analizar la matriz de consistencia y los ítems de los instrumentos determinaron la pertinencia de los instrumentos (Anexo 4).

En cuanto a la confiabilidad de los instrumentos de medición, Hernández afirma que es el “grado en el que un instrumento produce resultados consistentes y coherentes” (2006, p. 277). En el presente estudio, para calcular la confiabilidad de los instrumentos, se ha recurrido a la prueba piloto a 30 encuestados y a la Medida de Consistencia Interna a través del Alfa de Combrach, para lo cual se utilizó el aplicativo IBM SPSS Statistics 19. Los resultados obtenidos fueron 0.89 y 0.85, respectivamente, es decir, el coeficiente obtenido evidencia una elevada consistencia interna entre los ítems que conforman los cuestionarios que miden las variables enseñanza de la literatura y formación humanística. Por lo anterior, se puede afirmar que los ítems del cuestionario contribuyen de manera significativa a la definición de los conceptos que se desean investigar, ya que cuando el coeficiente se aproxima a uno, el instrumento es muy confiable para la presente investigación.

Tabla 6

Alfa de Cronbach de las variables

Variable	<i>Alfa de Cronbach</i>
Enseñanza de la Literatura	0,89
Formación Humanística	0,85

Tabla 7

Alfa de Cronbach por dimensiones de la variable X

<i>Dimensiones de la variable X</i>	<i>Alfa de Cronbach</i>
Metodología docente	0,91
Finalidad de las clases	0,88
Actividades realizadas	0,85

Tabla 8

Alfa de Cronbach por dimensiones de la variable Y

<i>Dimensiones de la variable Y</i>	<i>Alfa de Cronbach</i>
Análisis crítico	0,81
Argumentación	0,82
Empatía	0,89
Sensibilidad estética	0,88

CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Análisis, interpretación y discusión de resultados

Los resultados de esta investigación demuestran que la enseñanza de la Literatura tiene una relación moderada ($r = 0,60$) con la formación humanística en la educación básica regular en Lima, 2017. Así también, se corrobora que existe relación entre las dimensiones de la enseñanza de la Literatura y la formación humanística. No obstante, antes de ahondar en la relación entre ambas variables consideramos indispensable centrarnos en los resultados obtenidos en cada una de las variables de estudios.

La percepción estudiantil sobre la enseñanza de la Literatura, según los resultados obtenidos, se encuentran en la línea de lo que reportan otros estudios. En cuanto a la metodología empleada por el docente en las clases de Literatura, según la percepción de los estudiantes, los resultados arrojan que hay un predominio del método expositivo, ya que es utilizado en un 80%. Sobre la finalidad de las clases de Literatura, se aprecia que la finalidad lingüística prevalece; en cuanto a la ortografía y la redacción los datos arrojan un 60% de recurrencia y, en oratoria, un 66%; asimismo, la orientación histórica se aprecia en un 56%. Por último, las actividades realizadas en las clases de Literatura mantienen una línea memorística donde se solicita la transcripción de información literal en un 64%.

Javier Garvich Rebatta (2011) analiza la enseñanza de la literatura en las escuelas públicas peruanas y considera que las principales deficiencias de esta se encuentran en la didáctica docente y en el canon literario propuesto en las mallas curriculares. El

autor enfatiza que la enseñanza de la lírica y la prosa provocan una deformación en el texto literario, puesto que la poesía solo se concibe como un discurso que debe declamarse, es decir, se prioriza la oratoria y la memoria, pero los alumnos no entienden los versos que recitan al carecer de una base reflexiva y crítica. Asimismo, los poemas se asocian solo con la rima y la métrica, por ello, no se aborda la poesía contemporánea al no “encajar” dentro de la poesía tradicional y, con ello, “la enseñanza convencional de la literatura en el Perú convierte a la poesía en un baúl de rimas tan coloridas como vacías (y huachafas)” (p. 110). Respecto a las limitaciones en la enseñanza de la prosa, el autor señala que el punto álgido es creer que todo texto debe tener un mensaje o una moraleja, ya que “condena al texto a ser poco más que un panfleto propagandístico de valores de Occidente cristiano” (p. 110). Otro aspecto deficiente que señala el autor es el canon literario de los colegios públicos. Retrocede a la década de los 90 y señala que el canon de esa época era nacional-democrático donde la ideología hegemónica izquierdista propuso la lectura patriótica de Garcilaso, Melgar, Palma, Vallejo, Alegría y Arguedas. El canon literario cambia a partir del auge del fujimorismo y se alinea a los parámetros pedagógicos del Banco Mundial que introdujo una lista de autores y añadió otras formas comunicativas a los géneros literarios clásicos con lo que se sobrecargó el currículo.

Jorge Victorio Echevarría (1996) considera que uno de los problemas de la Literatura se relaciona con la didáctica, ya que las sesiones de aprendizaje que se realizan se centran en la biografía, el listado de obras del autor y el resumen de las obras más destacadas. Falta el análisis, la lectura crítica, el entrenar al alumno a acercarse al texto y fomentar la creación de opiniones. Asimismo, considera el autor que se debe relacionar el texto literario con los sentimientos del hombre, la sociedad, la historia, el arte y el pensamiento ideológico.

Carlos Lomas y Andrés Osorio (1996), al analizar el currículo de la enseñanza de la Literatura en la educación secundaria evidencian que esta se supedita a la enseñanza del lenguaje, puesto que se aborda el hecho literario como un hecho lingüístico. Aunque los autores se centran en la educación española, sus enunciados son totalmente válidos para el contexto peruano, ya que como se mencionó anteriormente, en el currículo de la EBR, los contenidos literarios han ido disminuyéndose hasta desaparecer. Es importante resaltar que la finalidad lingüística se refiere a un modelo retórico que usa el texto literario para mejorar la lectura en voz alta, enriquecer el vocabulario, tener un modelo para escribir respetando las normas lingüísticas y como un modelo para hablar de forma alturada y para escuchar

comprensivamente. No obstante, según Colomer (2002), el valor lingüístico trascendental de la Literatura, que debería cultivarse, reside en que a través de los diferentes textos literarios se debe ampliar el conocimiento acerca de los distintos registros y formas lingüísticas.

Lomas y Osorio (1996) consideran que la enseñanza de la Literatura se distorsiona por un segundo motivo: abordarlo, básicamente, desde un prisma historicista, es decir, como historia de los periodos y de los géneros literarios. No obstante, el valor histórico que se puede rescatar de los textos literarios debe enfocarse desde la comprensión del momento histórico al que responde el texto. María Eugenia Meyer (2021), en el contexto argentino, analiza el material docente que se utiliza en las clases de literatura porque este evidencia el modelo pedagógico nacional y reproduce, en el ámbito escolar, el discurso hegemónico vigente. La autora rastreó en los manuales de Lenguaje y Literatura el tratamiento de la literatura en la última dictadura militar (1976-1983) y, entre los resultados, observó que solo tres de seis manuales de 1er y 2do año contemplaban en su corpus de lectura textos cuya autoría pertenecen a escritores del periodo mencionado. Asimismo, observó la autora que el contexto histórico de la dictadura se encontraba ausente y en las actividades de desarrollo no motivaban la reflexión de los estudiantes, sino que estaba supeditada al curso de Lenguaje. Meyer concluye que los manuales de Lenguaje y Literatura que, se supone, son “dispositivos ejemplares para la transmisión del conocimiento”, en realidad, “organizan y difunden visiones estereotipadas, fragmentadas y simplistas de lo ocurrido en la última dictadura militar” (p. 78). Allí proliferan silencios, vacíos y disimulos que no permiten interpretar un periodo histórico importante; pues los alumnos no construyen significados que les permita comprender el mundo, no se estimula la opinión, la crítica, la investigación, no se problematiza ni se contrasta información.

Medina y Guerra (2017), en su tesis de maestría, se proponen caracterizar las concepciones de la enseñanza de la literatura desde la perspectiva docente en una ciudad de Bogotá. El estudio responde al enfoque de investigación-acción y, debido a que analiza características subjetivas de la realidad social, recolecta información a través técnicas etnográficas entre las que destacan los cuadernos de apuntes, consignas de trabajo, carpetas, entrevistas y soportes audiovisual. Los autores concluyen que las actividades que los docentes realizan en clases no son coherentes con lo que ellos consideran que es la literatura. Durante las clases de literatura prima una perspectiva de enseñanza historicista, mecánica, memorística, sin participación

activa del estudiante, prevalencia de las ideas del docente y no la de las experiencias de los estudiantes. Otro aspecto preocupante que se devela en la investigación de Medina y Guerra es que los propios docentes evidencian un nivel de competencia literaria deficiente.

En el contexto mexicano, Abarca (2015) realiza una investigación cualitativa con el objetivo de determinar las características práctica docente del curso de literatura. La muestra del estudio estuvo conformada por 5 docentes y 24 estudiantes de licenciatura en Letras Hispánicas de la Facultad de filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Se aplicó un cuestionario a los estudiantes para conocer cuál consideran que es el perfil ideal del docente de literatura. También se realizó una entrevista a los docentes para indagar por la manera en que ellos enseñan literatura. Entre los principales resultados del estudio, podemos mencionar que los docentes están de acuerdo con abordar la literatura a partir del gusto y el interés del estudiante, es decir, integran una dimensión emocional a su práctica de enseñanza. Asimismo, según los estudiantes, el perfil de un docente en literatura debe ser una persona con conocimientos pedagógicos, didáctica, abierta al diálogo, que permita integrar otros saberes, haber leído de todo, que sepa realizar un análisis o crítica de cualquier tipo, de mente abierta, en constante estudio, apasionada, activo con interés en que los alumnos entiendan, y que ame la literatura. En su mayoría, los alumnos están en contra de que la literatura sea enseñada a partir de la memoria, prefieren brindar opiniones del texto dejando de lado la biografía. Para ellos, la memoria estará vinculada solo para poder catalogar históricamente a los autores, lo que importa es la asimilación de los textos.

Por su parte, Carreño, Huamán y Loza (2019) realizaron un estudio teórico donde compilaron y analizaron diversas propuestas pedagógicas para mejora la práctica docente en los cursos de literatura en secundaria. Entre las conclusiones, se resalta que es necesario acondicionar el ambiente de las aulas para aprovechar cada estrategia de aprendizaje y que la actualización del uso de las estrategias debe ser permanente en todos los docentes de todos los niveles educativos. Asimismo, Acosta (2017) realizó una investigación cualitativa exploratoria que tiene por objetivo desentrañar la influencia del pensamiento docente sobre la educación literaria en la vida personal de los docentes y en su práctica pedagógica. Para conseguir lo anterior, el autor empleó como método de recolección de información un cuestionario semiestructurado de preguntas abiertas y cerradas que aplicó a 12 docentes de educación básica regular de Lima. Entre las conclusiones de la investigación, destaca

la incongruencia en concebir la literatura como un eje importante en la vida de todo ser humano por aportar en la formación de las personas, pero no trasladar ese pensamiento a la práctica pedagógica y limitar la enseñanza de esta asignatura a desarrollar la competencia comunicativa.

Ahora bien, sobre la variable formación humanística, los resultados demuestran que solo el 40% (menos de la mitad) de los estudiantes del ciclo VII de EBR ha conseguido nivel alto, 33% un nivel medio (aproximadamente un tercio de la población total) y 27% un nivel bajo (poco más de la cuarta parte del total). Es necesario resaltar que la investigación se realizó en un colegio nacional y en uno privado, en ambos casos los resultados son similares, por lo que concluimos que la estructura educativa nacional peruana no enfatiza el desarrollo de la formación humanística. Esto reafirma la necesidad de investigar sobre prácticas que nos permitan desarrollar la formación humanística de los estudiantes.

De las tres dimensiones analizadas de la formación humanísticas, se constata que solo el pensamiento crítico alcanzó un nivel alto en un 51.2%, mientras que la dimensión Empatía solo obtuvo el 29.4% y la Sensibilidad Estética el 28.4%. Este desbalance en los resultados no es casual. El “pensamiento crítico” es una dimensión que se vincula con lo “clásicamente” relacionado al ámbito académico. En cambio, las dimensiones de Empatía y Sensibilidad Estética se alejan del ámbito propiamente académico y exploran facetas consideradas más “humanas/humanistas”.

Sobre el pensamiento crítico y la argumentación, los resultados coinciden con diversas investigaciones realizadas en el Perú, tanto en estudiantes escolares como universitarios, ya que estos confirman que el nivel de pensamiento crítico oscila entre medio y bajo, y solo en pocos rubros se logra un nivel óptimo (Milla, 2012; Romero, 2012; Perea, 2017; Ríos, 2019; Cangalaya, 2019; Cangalaya, 2020; Sotelo y Espíritu, 2020). Respecto al desarrollo de la argumentación en los estudiantes, es necesario aclarar que algunos autores analizan esta capacidad como un elemento del pensamiento crítico; no obstante, debido a su complejidad, también puede abordarse de manera independiente. En ese sentido, es notorio los vacíos investigativos en el Perú, ya que son escasos los estudios que se centran en describir el nivel de desarrollo de la capacidad argumentativa de los estudiantes y las formas en que se puede mejorarlo. Solo destaca el trabajo de Villanueva (2020) que describe los componentes de la argumentación escolar de estudiantes de quinto año y la investigación de Hidalgo et al. (2005) que proponen mejorar la capacidad

argumentativa de textos orales de estudiantes de segundo grado de secundaria. No obstante, en ambos casos la capacidad argumentativa se circunscribe al campo académico (textos académicos orales o escritos) excluyendo otros ámbitos que también forman parte del ser humano.

Por lo anterior, reafirmamos la necesidad de investigar sobre prácticas educativas que permitan desarrollar el pensamiento crítico y la argumentación de los alumnos desde etapas tempranas de la escolaridad. En esta línea, se circunscribe la investigación de Montoya y Monsalve (2008) quienes proponen siete interesantes estrategias didácticas que tienen como punto de partida la realidad de los escolares colombianos de educación básica secundaria. A través del análisis de noticias, medios de comunicación, subculturas, problemas sociales del entorno inmediato, las TIC e imágenes, los autores demostraron que las habilidades del pensamiento crítico y la argumentación de los estudiantes mejoró notablemente. La premisa que guio a Montoya y Monsalve (2008) fue que considerar que ser un ciudadano activo requiere de conocer a profundidad el medio donde nos desarrollamos para “establecer una relación consciente y participativa con el entorno; de no ser así, se cae en el riesgo de la enajenación, la marginación y la masificación consumista, sin hacer uso de la capacidad de pensamiento crítico” (p. 7). Posteriormente, Montoya (2009) aplica una guía para “estimular el proceso de pensamiento crítico” a partir de la reflexión de competencias ciudadanas en estudiantes de secundaria de cuatro centros educativos. En todos los casos, se corroboró que los estudiantes optimizaron sus habilidades de pensamiento crítico y argumentación, también mejoraron la convivencia y cohesión grupal dentro del entorno escolar. De forma similar, en el Perú, destaca la investigación realizada por Miney (2018) que propone utilizar los cuentos clásicos para desarrollar el pensamiento crítico y la argumentación en estudiantes. La autora corroboró que, a través del andamiaje docente y su rol como mediador, se consigue incrementar significativamente las habilidades de los alumnos para realizar comentarios sobre los cuentos y sobre las opiniones de sus compañeros, expresar su acuerdo o desacuerdo con las acciones de los personajes y plasmar la información del texto a su contexto y a sus experiencias personales.

En cuanto a la empatía, por referirse a la comprensión de lo que otros piensan y sienten, es considerada como uno de los elementos de la vertiente interpersonal de la inteligencia emocional. En ese sentido, se encuentran diversos estudios peruanos que indagan sobre la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico, sobre todo, en estudiantes universitarios. No obstante, se encuentran

pocos estudios que se centran en indagar la forma en que se presenta esta capacidad en las aulas escolares peruanas. Granados (2017) demostró la relación entre la empatía cognitiva y las habilidades sociales de los alumnos de sexto grado de primaria en un centro educativo de Huacho. Los resultados del estudio de la investigadora arrojaron que el 51% de estudiantes presentaban un nivel malo de empatía, el 17% un nivel regular y un 32% un nivel bueno; en consonancia con ello, los niveles de habilidades sociales obtenidos fueron 31% malo, 27% regular y 42% bueno. Es decir, se comprobó la relación mutua entre las variables por lo que se concluyó la necesidad de fomentar y desarrollar la empatía para mejorar las habilidades sociales. Esto último también se demostró en el contexto colombiano, donde Hernández, López y Caro (2018) evidenciaron que mejorar la empatía logra un ambiente escolar libre de violencia. El estudio de Hernández, López y Caro respondía a una investigación acción, es decir, que partía de una problemática institucional. Por ello, en un primer momento, los autores aplicaron un test sobre empatía y los resultados indicaron que los jóvenes tenían empatía cognitiva, es decir, identificaban las emociones de sus compañeros; pero no habían desarrollada la empatía emocional, es decir, “al momento de reaccionar ante los mismos, sus actitudes son de hostigamiento u hostilidad” (p. 227). En un segundo momento, en los cursos de Castellano y Sociales, direccionaron el desarrollo de las clases para fomentar y potenciar la empatía. A través de talleres, análisis de videos y películas sensibilizaron a los estudiantes sobre la empatía y el ambiente escolar. Luego de culminado el ciclo de talleres, se observó una notable disminución de violencia escolar en los estudiantes del aula que fue motivo de intervención.

Como evidencia la investigación de Hernández, López y Caro (2018), no es suficiente desarrollar la empatía cognitiva, ya que esta se limita a reconocer cómo se siente el otro. Es urgente desarrollar la empatía emocional y social, pues son estas las que nos permiten sentir como el otro y nos motiva a ayudarlo. Estos dos últimos tipos de empatía resultan ser más importantes, ya que, como mencionan Muñoz y Chaves (2013), la empatía es considerada como una competencia ciudadana que influencia en la conducta prosocial solo si “motiva a las personas a tener comportamientos de ayuda, cuidado, evitar el daño a otro, buscar conciliar diferencias y pedir perdón cuando se reconocen equívocos; aumenta la independencia en la toma de decisiones y mejora la salud mental” (p.134). La necesidad de desarrollar la empatía en sus tres dimensiones es imprescindible en el momento actual donde prima el individualismo y la competitividad.

Por último, la sensibilidad estética de los estudiantes peruanos de Educación Básica Regular debe ser declarada en emergencia, ya que la esencia del humanismo es la “cultura del alma”, es decir, “o cultivo desinteressado do espírito e do gosto; da capacidade de fruir, apreciar e julgar as instituições e obras que integram nosso mundo comum” (Fonseca, 2017, p.1033). Actualmente, las materias relacionadas al arte son consideradas como poco productivas, tildándose incluso de “relleno” en el currículo. Las razones por las que estas son consideradas negativamente responden a la poca utilidad en el mundo actual, pues “no se vive del arte”, pero también a la forma en cómo esta es desarrollada en las aulas escolares. Si el curso de arte se reduce a dibujar y a pintar sin un fin específico, pierde todo el potencial que puede ser utilizado para mejorar la formación de los estudiantes. Arbocó (2020) advierte que uno de los errores de la educación es considerar solo la dimensión intelectual en el ámbito educativo y desestimar lo emocional y lo ético. Asimismo, el autor afirma que la escuela no debe ser un espacio donde solo se transmiten conocimientos que garanticen el ingreso a la universidad, sino que es necesario promover el arte dentro de las escuelas por los diversos beneficios que este tiene. Por ejemplo, permite que los jóvenes encuentren sentido a sus vidas, controlar sus miedos y frustraciones, estimula su creatividad, refuerza su autoestima, se convierte en un alivio al estrés escolar. Asimismo, prosigue el autor, las diferentes manifestaciones del arte le brindarán al estudiante experiencias que podrá utilizar en su vida cotidiana durante toda su existencia como saber diferenciar “lo estético de lo grotesco”, comprenderá mejor las emociones humanas, no dejarse arrastrar por pseudo arte pasajero. En síntesis, “puede fomentar en el estudiantado un espíritu crítico, una actitud más contemplativa, un sentido ético e inclusivo que de pronto aún les está costando conseguir y es que las ciencias puras y exactas todavía no pueden decirnos lo que es bello, justo y humano. Y el arte sí que puede, o al menos lo intenta” (Arbocó, 2020, p.17).

La situación actual de la formación humanística en las aulas escolares peruanas puede entenderse mejor gracias al estudio de Sánchez (2014). El autor analizó las percepciones de los docentes de Educación Básica Regular sobre la Educación Humanista y las prácticas pedagógicas que buscan concretarla. Entre los resultados de la investigación, destaca que el 45% de los encuestados considera que se deben desarrollar todas las dimensiones de la educación humanista; pero el 41% creen necesario solo centrarse en las habilidades intelectuales. Estos datos nos revelan que son los propios docentes los que le restan valor a las dimensiones “no

intelectuales” de la formación humanística de los estudiantes y, en consecuencia, es más probable que centran sus prácticas en desarrollar solo “lo intelectual”. En ese sentido, es necesario sensibilizar a los docentes sobre lo que implica la humanización y la importancia de desarrollar todas las áreas de la formación humanística, ya que considerar la educación como solo transmisora de conocimientos es tener una visión sesgada de la finalidad de la educación y de la formación humanística.

Regresando a la relación entre las variables de estudio, consideramos que, es necesario enfatizar la importancia de la literatura para la formación humanística. En esta línea se circunscribe la investigación de Norma Marín-Calderón (2014) quien expone los resultados de la aplicación de estrategias didácticas en el curso de Literatura para mejorar la calidad académica de los estudiantes en cuanto a análisis crítico y argumentación. Para lo anterior, la autora apeló a la experiencia vivencial, la argumentación y el pensamiento socrático. Durante el desarrollo de las clases, se realizaron actividades con preguntas guiadas, esquemas de estructuración de textos, discusión de grupo, el debate, el aprendizaje colaborativo y otras similares. También es necesario destacar que el 94% de los participantes en el curso consideró como un aspecto importante la motivación del facilitador del curso. Sobre este último aspecto, la importancia del docente de Literatura, Iván Quintana del Castillo (2007) concluye que es necesaria la reflexión constante del proceso docente, evitar la percepción automática de las clases, lo cual fomenta el tedio y la rutina, y, por lo tanto, el rechazo y el olvido de los alumnos. Finalmente, sugiere que «al enseñar literatura no solo buscaremos desarrollar competencias relacionadas al conocimiento intelectual o la simple transmisión de conocimientos. La literatura es también emoción, recreación, sensación, ludismo, creatividad, libre expresión y libertad, no debemos dejar que esta esencia se pierda en el proceso de enseñanza» (p. 221).

Por otro lado, el desarrollo de la empatía se relaciona con el valor humano de la Literatura en tanto la capacidad de esta asignatura para ampliar el conocimiento sobre los avatares de la vida. Lo anterior se consigue a través de la representación de los personajes, ya que como menciona Ureña (2004), ellos presentan todas las dimensiones humanas. Así, se logra expandir el conocimiento del lector sobre las debilidades y las grandezas del hombre a través de las historias de los personajes. También es necesario relacionarlo con el valor social de la Literatura, pues gracias a los textos Literarios, el lector puede ensanchar su conocimiento sobre los acontecimientos y preocupaciones de una determinada época. Nos referimos a conocer la organización social, la clase y las luchas sociales de diferentes pueblos,

pero visto desde diferentes aristas a través de personajes de distintos estratos sociales.

Acerca de la sensibilidad estética, los datos arrojan resultados desalentadores, pues menos de la mitad de los estudiantes consiguió desarrollar esa capacidad. En principio, debemos tener presentes que el texto literario debe educar el gusto literario y el aprecio por el valor de la obra, por el lenguaje expresivo, por las figuras literarias. Colomer (2002) añade que debe despertar percepciones sensoriales y emociones para sentir el mundo de forma artística. En ese sentido, es indispensable indagar en diversas metodologías que nos faciliten conseguir la sensibilidad estética. Uno de esos trabajos es el de Víctor Gallegos (2015) quien propuso recurrir a la observación, análisis e interpretación de la pintura como manifestación artística para favorecer conocimientos y habilidades en el ámbito literario. Su estudio demostró la importancia de la pintura como recurso didáctico para que el alumno disfrute y valore del arte.

Son pocos los estudios peruanos que se han centrado en investigar la importancia de la literatura para los estudiantes y, con ello, se silencia el gran potencial que posee el curso de Literatura. Los resultados obtenidos, en esta investigación, constatan la estrecha relación entre la enseñanza de la Literatura y la formación humanística. Se observó que solo el 40% de los estudiantes alcanzaron un nivel óptimo de formación humanística que se explica, entre otras muchas razones, por una forma de enseñar Literatura que debe mejorarse. Los datos evidencian que aún prima una enseñanza tradicional con metodología expositiva donde una de sus actividades presenta como uno de sus principales objetivos complementar conocimientos lingüísticos. Lo anterior nos reafirma la urgencia de repensar en prácticas docentes novedosas para el curso de Literatura y que se ajusten a las necesidades de los estudiantes.

Este estudio constituye una primera aproximación a la importancia de la enseñanza de la Literatura. Sin embargo, en cuanto a las limitaciones del estudio, cabe señalar la necesidad de explorar en mayor profundidad las implicancias de la metodología docente a través de investigaciones experimentales. En definitiva, este estudio constituye un punto de partida para otras iniciativas orientadas a conocer con mayor profundidad cómo mejorar la práctica docente en la enseñanza de la Literatura para conseguir la formación humanística tan necesaria en el contexto tecnológico en el que nos encontramos.

4.2. Prueba de hipótesis

Debido a que en esta investigación se busca medir el grado de asociación o correlación lineal entre las variables enseñanza de la Literatura y la formación humanística, se ha realizado la prueba de normalidad para verificar si se debe aplicar rho de Spearman o el Coeficiente de Correlación de Pearson (r).

4.2.1. Prueba de normalidad

A continuación, se presentan los resultados de la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov correspondientes a ambas variables de investigación.

Tabla 9
Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov de formación humanística

Ítem	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Estadístico	Gl	Sig.
Metodología	,083	350	,000
Finalidad	,062	350	,002
Actividades	,086	350	,000
N=350			

Tabla 10
Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov de enseñanza de la literatura

Ítem	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Estadístico	gl	Sig.
Habilidades de pensamiento crítico	,267	350	,000
Empatía	,100	350	,000
Sensibilidad estética	,090	350	,000
N=350			

Los resultados de las tablas 9 y 10 evidencian que, por tratarse de una muestra de más de 50 sujetos, se arroja una significancia asintótica de 0,000 para la variable Formación humanística y de 0.000 para la variable Enseñanza de la literatura. Ambas cifras, al ser menores que 0.05, presentan una distribución no normal de los datos, en consecuencia, se toma como estadígrafo no paramétrico y se aplica el rho de Spearman para la respectiva prueba de hipótesis.

4.2.2. Hipótesis general

H₀: No existe relación significativa entre la enseñanza de la literatura y formación humanística en la educación básica regular en Lima, 2017.

H₁: Existe relación significativa entre la enseñanza de la literatura y formación humanística en la educación básica regular en Lima, 2017.

Tabla 11

Coefficiente de Correlación entre la enseñanza de literatura y formación humanística

			(1) Metodología	(2) Formación Humanística
Rho de Spearman	(1) Metodología	Coefficiente de correlación	,60	
		Sig. (bilateral)	0.00	
	N	350		
	(2) Formación Humanística	Coefficiente de correlación		,60
Sig. (bilateral)			0.00	
N			350	

Los valores obtenidos en la investigación demuestran la existencia de una relación moderada ($r = 0,60$, donde $p < 0,00$) entre enseñanza de la literatura y la formación humanística en la educación básica regular. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la alterna (H_1): existe relación significativa entre la enseñanza de la literatura y formación humanística en la educación básica regular en Lima, 2017.

4.2.3. Hipótesis específicas

Hipótesis específica 1

H₀: No existe relación significativa entre la metodología docente utilizada en las clases de literatura y la formación humanística en la educación básica regular en Lima, 2017.

H₁: Existe relación significativa entre la metodología docente utilizada en las clases de literatura y la formación humanística en la educación básica regular en Lima, 2017.

Tabla 12

Coefficiente de Correlación entre metodología docente empleada en las clases de literatura y la formación humanística en la educación básica regular

		(1) Metodología	(2) Formación Humanística
Rho de Spearman		Coefficiente de correlación	,567
	(1) Metodología	Sig. (bilateral)	0.045
		N	350
	(2) Formación Humanística	Coefficiente de correlación	,567
		Sig. (bilateral)	0.045
		N	350

Los valores obtenidos en la investigación demuestran la existencia de una relación moderada ($r = 0,567$, donde $p < 0,05$) entre la metodología docente utilizada en las clases de la literatura y la formación humanística en la educación básica regular. En consecuencia, se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la alterna (H_1): Existe relación significativa entre la metodología docente utilizada en las clases de literatura y la formación humanística en la educación básica regular en Lima, 2017.

Hipótesis específica 2

H₀: No existe relación significativa entre la metodología docente utilizada en las clases de literatura y la formación humanística en los colegios nacionales de Lima, 2017.

H₁: Existe relación significativa entre la metodología docente utilizada en las clases de literatura y la formación humanística en los colegios nacionales de Lima, 2017.

Tabla 13

Coeficiente de Correlación entre metodología docente empleada en las clases de literatura y la formación humanística en colegios nacionales

			(1) Metodología	(2) Formación Humanística
Rho de Spearman	(1) Metodología	Coeficiente de correlación	,592	
		Sig. (bilateral)	0.045	
		N	255	
	(2) Formación Humanística	Coeficiente de correlación		,592
		Sig. (bilateral)		0.045
		N		255

Los valores obtenidos en la investigación demuestran la existencia de una relación moderada ($r = 0,592$, donde $p < 0,45$) entre la metodología docente utilizada en las clases de la literatura y la formación humanística en los colegios nacionales. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la alterna (H_1): Existe relación significativa entre la metodología docente utilizada en las clases de literatura y la formación humanística en los colegios nacionales de Lima, 2017.

Hipótesis específica 3

H₀: No existe relación significativa entre la metodología docente utilizada en las clases de literatura y la formación humanística en los colegios privados de Lima, 2017.

H₁: Existe relación significativa entre la metodología docente utilizada en las clases de literatura y la formación humanística en los colegios privados de Lima, 2017.

Tabla 14

Coeficiente de Correlación entre metodología docente empleada en las clases de literatura y la formación humanística en colegios privados

		(1) Metodología	(2) Formación Humanística
Rho de Spearman	(1) Metodología	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral)	,502 0.045
		N	95
	(2) Formación Humanística	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral)	,502 0.045
		N	95

Los valores obtenidos en la investigación demuestran la existencia de una relación moderada ($r = 0,502$, donde $p < 0,45$) entre la metodología docente utilizada en las clases de la literatura y la formación humanística en los colegios privados. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la alterna (H_1): Existe relación significativa entre la metodología docente utilizada en las clases de literatura y la formación humanística en los colegios privados de Lima, 2017.

Hipótesis específica 4

H₀: No existe relación significativa entre la finalidad de la enseñanza de las clases de literatura y la formación humanística en la educación básica regular en Lima, 2017.

H₁: Existe relación significativa entre la finalidad de la enseñanza de las clases de literatura y la formación humanística en la educación básica regular en Lima, 2017.

Tabla 15

Coefficiente de Correlación entre finalidad de la enseñanza de las clases de literatura y la formación humanística

		(1) Metodología	(2) Formación Humanística
Rho de Spearman		Coefficiente de correlación	,508
	(1) Metodología	Sig. (bilateral)	0.040
		N	350
	(2) Formación Humanística	Coefficiente de correlación	,508
		Sig. (bilateral)	0.040
		N	350

Los valores obtenidos en la investigación demuestran la existencia de una relación moderada ($r = 0,508$, donde $p < 0,40$) entre la finalidad de la enseñanza de las clases de la literatura y la formación humanística en la educación básica regular. En consecuencia, se acepta la cuarta hipótesis específica. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la alterna (H_1): Existe relación significativa entre la finalidad de la enseñanza de las clases de literatura y la formación humanística en la educación básica regular en Lima, 2017.

Hipótesis específica 5

H₀: No existe relación significativa entre la finalidad de la enseñanza de las clases de literatura y la formación humanística en los colegios nacionales de Lima, 2017.

H₁: Existe relación significativa entre la finalidad de la enseñanza de las clases de literatura y la formación humanística en los colegios nacionales de Lima, 2017.

Tabla 16

Coefficiente de Correlación entre finalidad de la enseñanza de las clases de literatura y la formación humanística en colegios nacionales

			(1) Metodología	(2) Formación Humanística
Rho de Spearman	(1) Metodología	Coefficiente de correlación	,459	
		Sig. (bilateral)	0.045	
	N		255	
	(2) Formación Humanística	Coefficiente de correlación		,459
Sig. (bilateral)			0.045	
N			255	

Los valores obtenidos en la investigación demuestran la existencia de una relación moderada ($r = 0,459$, donde $p < 0,45$) entre la finalidad de la enseñanza de las clases de la literatura y la formación humanística en los colegios nacionales. En consecuencia, se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la alterna (H_1): Existe relación significativa entre la finalidad de la enseñanza de las clases de literatura y la formación humanística en los colegios nacionales de Lima, 2017.

Hipótesis específica 6

H₀: No existe relación significativa entre la finalidad de la enseñanza de las clases de literatura y la formación humanística en los colegios privados de Lima, 2017.

H₁: Existe relación significativa entre la finalidad de la enseñanza de las clases de literatura y la formación humanística en los colegios privados de Lima, 2017.

Tabla 17

Coefficiente de Correlación entre finalidad de la enseñanza de las clases de literatura y la formación humanística en colegios privados

			(1) Metodología	(2) Formación Humanística
Rho de Spearman	(1) Metodología	Coefficiente de correlación	,612	
		Sig. (bilateral)	0.045	
	N		95	
	(2) Formación Humanística	Coefficiente de correlación		,612
Sig. (bilateral)			0.045	
N			95	

Los valores obtenidos en la investigación demuestran la existencia de una relación moderada ($r = 0,612$, donde $p < 0,45$) entre la finalidad de la enseñanza de las clases de la literatura y la formación humanística en los colegios privados. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la alterna (H_1): Existe relación significativa entre la finalidad de la enseñanza de las clases de literatura y la formación humanística en los colegios privados de Lima, 2017.

Hipótesis específica 7

H₀: No existe relación significativa entre las actividades realizadas en las clases de literatura y la formación humanística en la educación básica regular en Lima, 2017.

H₁: Existe relación significativa entre las actividades realizadas en las clases de literatura y la formación humanística en la educación básica regular en Lima, 2017.

Tabla 18

Coefficiente de Correlación entre las actividades realizadas en las clases de literatura y la formación humanística

			(1) Metodología	(2) Formación Humanística
Rho de Spearman	(1) Metodología	Coefficiente de correlación	,541	
		Sig. (bilateral)	0.045	
	N	350		
	(2) Formación Humanística	Coefficiente de correlación		,541
Sig. (bilateral)			0.045	
N			350	

Los valores obtenidos en la investigación demuestran la existencia de una relación moderada ($r = 0,541$, donde $p < 0,45$) entre las actividades realizadas en las clases de la literatura y la formación humanística en la educación básica regular. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la alterna (H_1): Existe relación significativa entre las actividades realizadas en las clases de literatura y la formación humanística en la Educación Básica Regular en Lima, 2017.

Hipótesis específica 8

H₀: No existe relación significativa las actividades realizadas en las clases de literatura y la formación humanística en los colegios nacionales de Lima, 2017.

H₁: Existe relación significativa entre las actividades realizadas en las clases de literatura y la formación humanística en los colegios nacionales de Lima, 2017.

Tabla 19

Coefficiente de Correlación entre actividades realizadas en las clases de literatura y la formación humanística en colegios nacionales

		(1) Metodología	(2) Formación Humanística
Rho de Spearman		Coefficiente de correlación	,551
	(1) Metodología	Sig. (bilateral)	0.045
		N	255
	(2) Formación Humanística	Coefficiente de correlación	,551
		Sig. (bilateral)	0.045
		N	255

Los valores obtenidos en la investigación demuestran la existencia de una relación moderada ($r = 0,551$, donde $p < 0,45$) entre las actividades realizadas en las clases de la literatura y la formación humanística en los colegios nacionales. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la alterna (H_1): Existe relación significativa entre las actividades realizadas en las clases de literatura y la formación humanística en los colegios nacionales de Lima, 2017.

Hipótesis específica 9

H₀: No existe relación significativa las actividades realizadas en las clases de literatura y la formación humanística en los colegios privados de Lima, 2017.

H₁: Existe relación significativa entre las actividades realizadas en las clases de literatura y la formación humanística en los colegios privados de Lima, 2017.

Tabla 20

Coefficiente de Correlación entre actividades realizadas en las clases de literatura y la formación humanística en colegios privados

		(1) Metodología	(2) Formación Humanística
Rho de Spearman	(1) Metodología	Coefficiente de correlación	,509
		Sig. (bilateral)	0.045
		N	95
	(2) Formación Humanística	Coefficiente de correlación	,509
		Sig. (bilateral)	0.045
		N	95

Los valores obtenidos en la investigación demuestran la existencia de una relación moderada ($r = 0,509$, donde $p < 0,45$) entre las actividades realizadas en las clases de la literatura y la formación humanística en los colegios privados. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la alterna (H_1): Existe relación significativa entre las actividades realizadas en las clases de literatura y la formación humanística en los colegios privados de Lima, 2017.

4.3. Presentación de resultados

Los resultados obtenidos en el trabajo de campo realizado para esta investigación se tabularon y se analizaron con el software IBM SPSS Statistics 19 (Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales). A continuación, se presentarán las tablas de frecuencias con su respectivo gráfico por cada dimensión tanto de la variable X (Enseñanza de la Literatura) como de la variable Y (Formación Humanística). Luego se efectúa un análisis descriptivo detallado de todos los resultados. Posteriormente, se presentan las correlaciones que contrastan las hipótesis: general y específicas, aplicando el coeficiente de correlación de Pearson (r).

4.3.1. Análisis descriptivo de la variable X: Enseñanza de la literatura

Tabla 21

Dimensión metodología docente empleada en las clases de literatura

Metodología	Nunca	Pocas veces	Casi siempre	Siempre
Expositivo	2%	18%	46%	34%
Lectura guiada	3%	27%	43%	27%
Heurístico	7%	24%	38%	31%

Sobre la metodología empleada por el docente en las clases de literatura, se ha considerado el método expositivo, el método de lectura guiada y el método heurístico. Según los datos de la tabla 19, el método expositivo es utilizado en un 80% (46% casi siempre y 34% siempre), la lectura guiada que consiste en la lectura en voz alta se realiza en las aulas en un 70% (43% casi siempre y 27% siempre) y el método heurístico² es recurrente en un 68%, 37% casi siempre y 31% siempre.

Estos datos nos demuestran que el método tradicional aún está arraigado en la enseñanza de la literatura, pues en las clases predomina la exposición magistral realizada por el docente, seguida de la lectura guiada donde se solicita la

² Consideramos que el método heurístico se centra en la interpretación de la obra a través de la sistematización de ideas, es decir, que luego de la lectura el estudiante plasma el contenido de su lectura en un producto como, por ejemplo, un organizador gráfico.

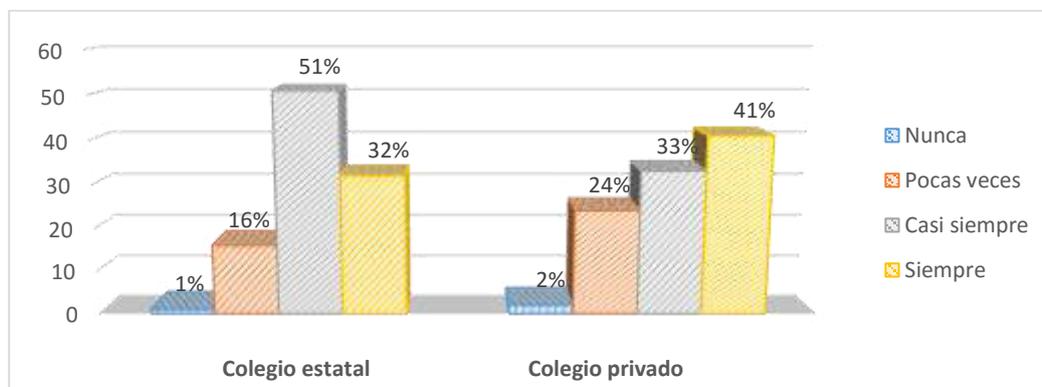
participación activa del estudiante y, en menor proporción, se realiza una metodología que fomenta a los estudiantes sistematizar sus ideas.

Tabla 22
Método expositivo del docente

Alternativas	<i>f</i>	%
Nunca	5	1%
Pocas veces	64	18%
Casi siempre	161	46%
Siempre	120	35%

Según la percepción de los estudiantes, podemos afirmar que existe un predominio de la exposición docente en las clases de Literatura (81%). Un 46% de los encuestados asegura que sus docentes casi siempre exponen y un 35% asevera que siempre exponen.

Figura 3
Método expositivo según tipo de colegio



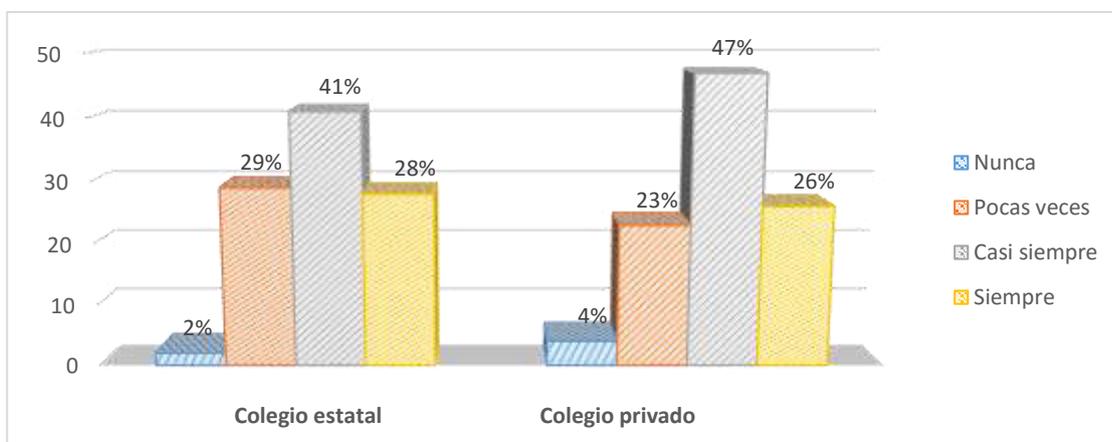
Los resultados sobre el método expositivo del docente en las clases de Literatura, según tipo de colegio, varían ligeramente. En los colegios estatales, casi el 17% utiliza la estrategia expositiva pocas veces o nunca y el 83% afirma que siempre o casi siempre se utiliza la exposición. En cambio, en los colegios particulares, casi el 26% utiliza la estrategia expositiva pocas veces o nunca, mientras que el 74% afirma que siempre o casi siempre se utiliza la exposición. En síntesis, la estrategia expositiva es utilizada con mayor frecuencia en los colegios estatales en un 9%.

Tabla 23
Método lectura guiada

Alternativas	F	%
Nunca	10	3%
Pocas veces	95	27%
Casi siempre	150	43%
Siempre	95	27%

Sobre el método de lectura guiada podemos afirmar que un 70% de docentes solicita a los estudiantes la lectura en voz alta durante las clases. Un 43% de los estudiantes asegura que sus docentes casi siempre realizan esta práctica y solo un 27% siempre lo solicita. Asimismo, un 30% asegura que el docente no utiliza recurrentemente esta práctica: un 27% pocas veces y solo un 3% nunca.

Figura 4
Método lectura guiada según tipo de colegio



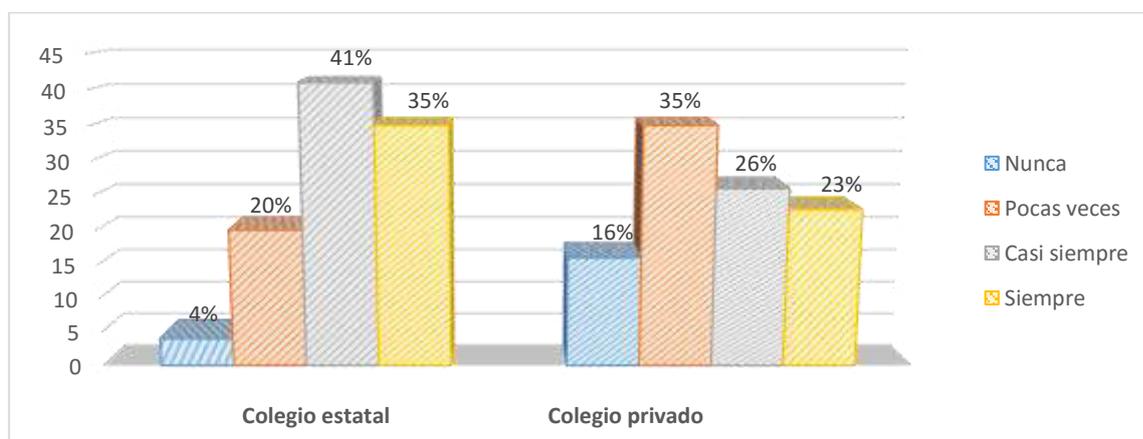
Los resultados según tipo de colegio se mantienen similares. Los docentes que solicitan a sus estudiantes realicen la lectura en voz alta pocas veces o nunca en los colegios estatales asciende a 31% y en los colegios particulares el 27%. En cambio, el 68% solicita la lectura en voz alta en los colegios estatales y el 72%, en los particulares. Es decir, en este último colegio asciende el uso de esta estrategia en 4%.

Tabla 24
Método heurístico

Alternativas	F	%
Nunca	25	7%
Pocas veces	85	24%
Casi siempre	130	37%
Siempre	110	32%

Podemos afirmar que la sistematización de ideas a través de la elaboración de organizadores gráficos es una actividad recurrente en las clases de literatura. Se asevera que el 68% de los docentes la practica: un 31% siempre y un 38% casi siempre mientras que un 24% pocas veces y solo un 7% nunca.

Figura 5
Método heurístico según tipo de colegio



Los colegios estatales son los que practican con mayor frecuencia la elaboración de organizadores gráficos sobre obras literarias: aproximadamente 76%, es decir, poco más de la tercera parte; mientras que en los particulares solo se llega a la mitad con un 49.5%. Asimismo, en los centros estatales solo el 4% afirma que nunca se realiza esta actividad, a diferencia de los particulares donde la cifra se eleva a 15.8%.

Tabla 25
Dimensión finalidad de las clases de literatura

Finalidad		Nunca	Pocas veces	Casi siempre	Siempre
Historicista	Comprensión histórica	9%	35%	40%	16%
	Valoración cultural	11%	34%	42%	13%
Lingüística	Ortografía y la redacción	14%	30%	33%	27%
	Oratoria	9%	30%	39%	27%
Artística	Reconocimiento de la obra artística	9%	31%	40%	28%
Hermenéutica	Interpretaciones personales sobre el texto literario	12%	31%	37%	19%

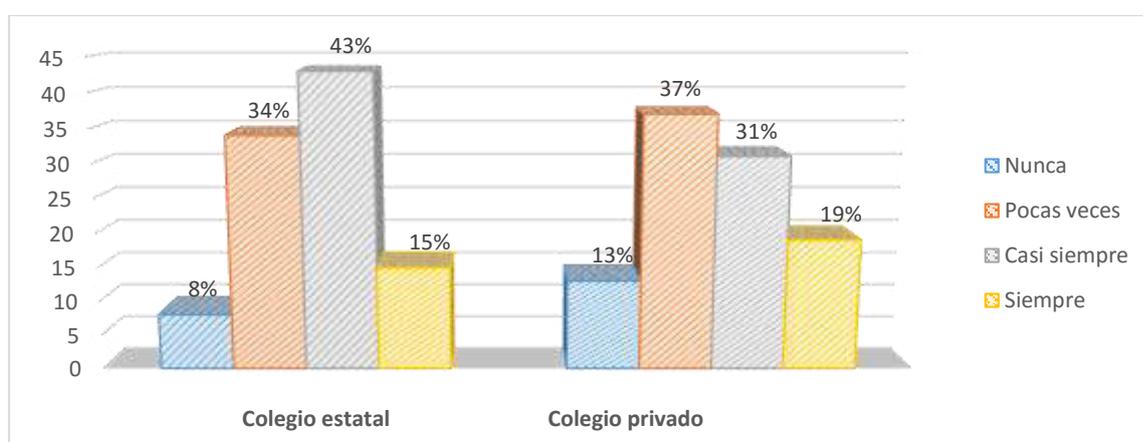
En cuanto a la finalidad de las clases de literatura, se afirma que el predominio es artístico, ya que se busca reconocer la obra artística en un 68% (40% casi siempre y 28% siempre). Luego, se aprecia que la finalidad lingüística predomina; en cuanto a la ortografía y la redacción los datos arrojan un 60% (33% casi siempre y 27% siempre) y, en oratoria, un 66% (39% casi siempre y 27% siempre). La comprensión histórica se aprecia en un 56% (40% casi siempre y 16% siempre) y la valoración cultural en un 55% (42% casi siempre y 13% siempre). Asimismo, se pretende realizar interpretaciones personales sobre el texto literario en un 56% (37% casi siempre y 19% siempre).

Tabla 26
Finalidad historicista de las clases de Literatura: comprensión histórica

Alternativas	<i>f</i>	%
Nunca	31	9%
Pocas veces	122	35%
Casi siempre	140	40%
Siempre	57	16%

Sobre la Finalidad historicista de las clases de Literatura: comprensión histórica, podemos afirmar lo siguiente: un 9% asegura que nunca la comprensión de la historia peruana o universal es la finalidad de las clases de Literatura, el 35% pocas veces, un 40% casi siempre y el 16% siempre.

Figura 6
Finalidad historicista de las clases de Literatura: comprensión histórica según tipo de colegio



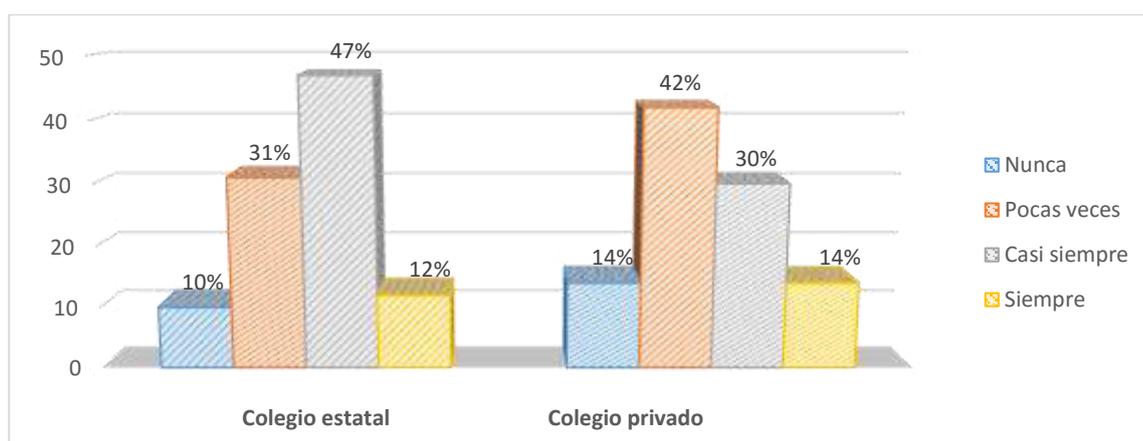
En los colegios estatales, un 8% asegura que nunca la comprensión de la historia peruana o universal es la finalidad de las clases de Literatura; un 34% pocas veces, un 43% casi siempre y un 15% siempre. Para el caso de los colegios particulares, las cifras serían: un 13% asegura que nunca la comprensión de la historia peruana o universal es la finalidad de las clases de Literatura; un 37% los lee pocas veces; un 31%, casi siempre y un 19% siempre.

Tabla 27
Finalidad historicista de las clases de Literatura: valoración cultural

Alternativas	<i>f</i>	%
Nunca	39	11%
Pocas veces	118	34%
Casi siempre	147	42%
Siempre	46	13%

Sobre la Finalidad historicista de las clases de Literatura: valoración cultural, podemos afirmar lo siguiente: un 11% asegura que la valoración de la diversidad cultural del país nunca es la finalidad de las clases de Literatura; el 34%, pocas veces; un 42%, casi siempre; y el 13%, siempre.

Figura 7
Finalidad historicista de las clases de Literatura: valoración cultural según tipo de colegio



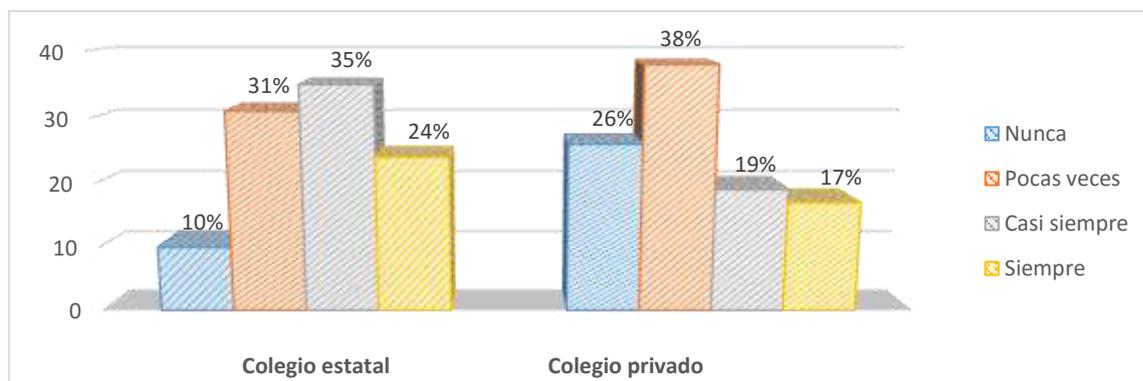
En los colegios estatales, un 10% afirma que nunca la valoración cultural es la finalidad de las clases de Literatura; un 31%, pocas veces; un 47%, casi siempre; y un 12%, siempre. Para el caso de los colegios particulares, las cifras serían: un 14% asevera que nunca la valoración cultural es la finalidad de las clases de Literatura, 42% pocas veces, 30% casi siempre y un 14% siempre.

Tabla 28
Dimensión Finalidad lingüística de las clases de Literatura: ortografía y redacción

Alternativas	<i>f</i>	%
Nunca	50	14%
Pocas veces	116	34%
Casi siempre	106	30%
Siempre	78	22%

Sobre la Finalidad lingüística de las clases de Literatura: ortografía y redacción, podemos afirmar lo siguiente: un 14% asegura que nunca la ortografía y la redacción son la finalidad de las clases de Literatura; el 34%, pocas veces; un 30%, casi siempre; y el 22%, siempre.

Figura 8
Finalidad lingüística de las clases de Literatura: ortografía y redacción según tipo de colegio



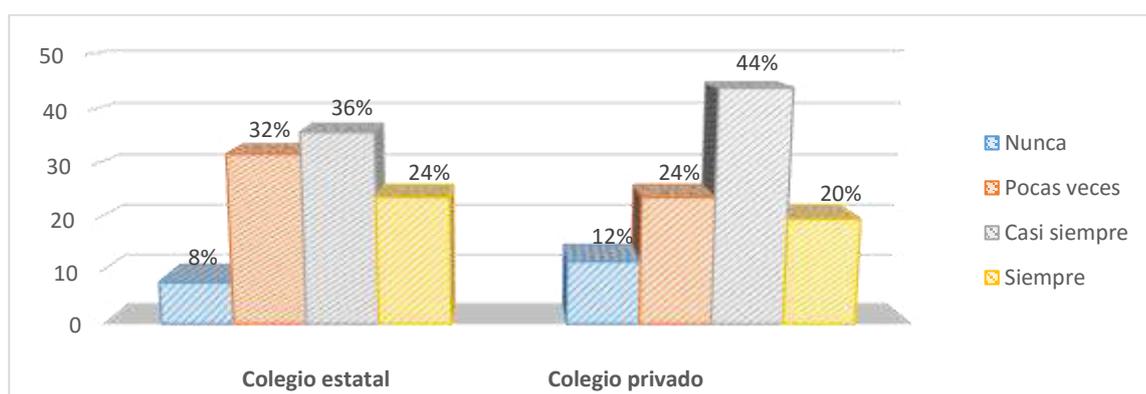
En los colegios estatales, un 10% asegura que la finalidad de las clases de Literatura nunca se orienta a fortalecer la ortografía y la redacción; un 31%, pocas veces; un 34,8%, casi siempre y un 24%, siempre. Para el caso de los colegios particulares, el 26% afirma que la finalidad de las clases de Literatura nunca se orienta a fortalecer la ortografía y la redacción; un 38%; pocas veces; un 19% casi siempre; y un 17%, siempre.

Tabla 29
Dimensión Finalidad lingüística de las clases de Literatura: oratoria

Alternativas	<i>f</i>	%
Nunca	30	8%
Pocas veces	104	30%
Casi siempre	136	39%
Siempre	80	23%

Sobre la Finalidad lingüística de las clases de Literatura: oratoria, podemos afirmar lo siguiente: un 8% asegura que nunca el desarrollo y el fortalecimiento de la oratoria fue la finalidad de las clases de Literatura; el 30%, pocas veces; un 39%, casi siempre; y el 23%, siempre.

Figura 9
Finalidad lingüística de las clases de Literatura: oratoria según tipo de colegio



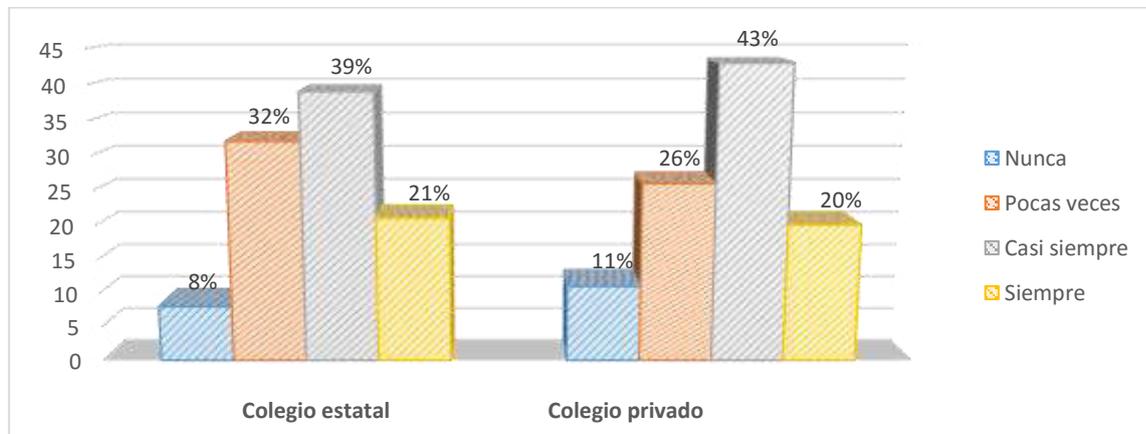
En los colegios estatales, para un 8% de estudiantes nunca el desarrollo y el fortalecimiento de la oratoria fue la finalidad de las clases de Literatura; un 32%, pocas veces; un 36%, casi siempre; y un 24%, siempre. Para el caso de los colegios particulares, las cifras serían: para un 12% nunca el desarrollo y el fortalecimiento de la oratoria fue la finalidad de las clases de Literatura; un 24%, pocas veces; un 44%, casi siempre y un 20%, siempre.

Tabla 30
Dimensión finalidad artística de las clases de Literatura: Reconocimiento de la obra artística

Alternativas	f	%
Nunca	31	9%
Pocas veces	107	31%
Casi siempre	140	40%
Siempre	72	20%

Sobre la finalidad artística de las clases de Literatura: reconocimiento de la obra artística, podemos afirmar lo siguiente: un 9% asegura que nunca el reconocimiento del texto como obra artística fue la finalidad de las clases de Literatura; el 31%, pocas veces; un 40%, casi siempre; y el 20%, siempre.

Figura 10
Finalidad artística de las clases de Literatura: Reconocimiento de la obra artística según tipo de colegio



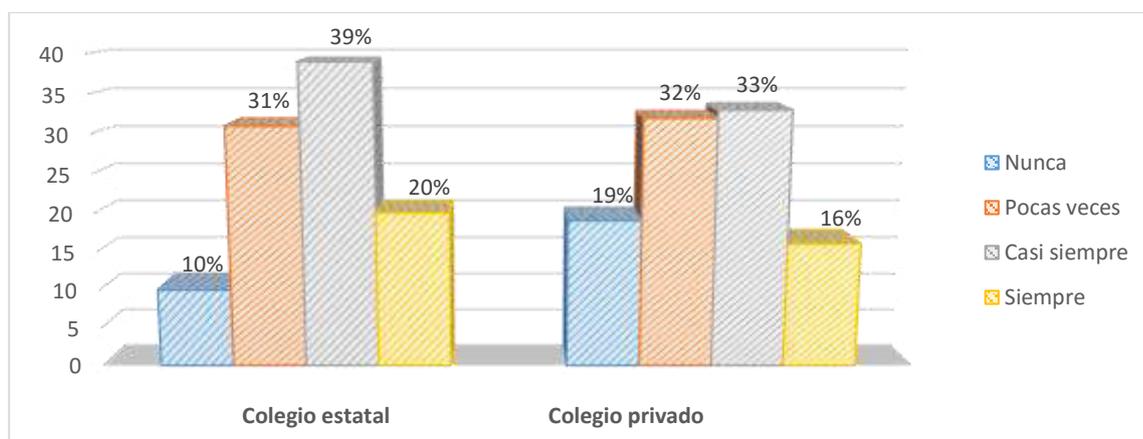
En los colegios estatales, un 8% de los estudiantes asegura que nunca el reconocimiento del texto como obra artística fue la finalidad de las clases de Literatura; un 32%, pocas veces; un 389%, casi siempre; y un 21%, siempre. Para el caso de los colegios particulares, las cifras serían: un 11% nunca, un 26% pocas veces, un 43% casi siempre y un 20% siempre.

Tabla 31
 Dimensión finalidad hermenéutica de las clases de Literatura

Alternativas	f	%
Nunca	43	12%
Pocas veces	109	31%
Casi siempre	131	37%
Siempre	67	21%

Sobre la finalidad hermenéutica de las clases de Literatura, podemos afirmar lo siguiente: un 12% de los estudiantes asegura que nunca la finalidad de las clases de Literatura se concentró en realizar interpretaciones personales sobre el texto; el 31%, pocas veces; un 37%, casi siempre y el 19%, siempre.

Figura 11
 Finalidad hermenéutica de las clases de Literatura según tipo de colegio



En los colegios estatales, un 10% afirma que nunca la finalidad de las clases de Literatura se concentró en realizar interpretaciones personales sobre el texto; un 31%, pocas veces; un 39%, casi siempre; y un 20%, siempre. Para el caso de los colegios particulares, las cifras serían: un 19% nunca, un 32% pocas veces, un 33% casi siempre y un 16% siempre.

Tabla 32
 Dimensión Orientación de las actividades realizadas en las clases de Literatura

	Actividades	Nunca	Pocas veces	Casi Siempre	Siempre
Memorísticas	Repetición literal	7%	29%	44%	20%
Explicativas	Sentimientos y acciones de los personajes	6%	32%	41%	21%
	Opinión personal sobre el texto	6%	26%	40%	28%
Relacional	Texto y sucesos históricos	9%	30%	39%	22%
	Texto y vivencias personales del lector	13%	25%	44%	18%

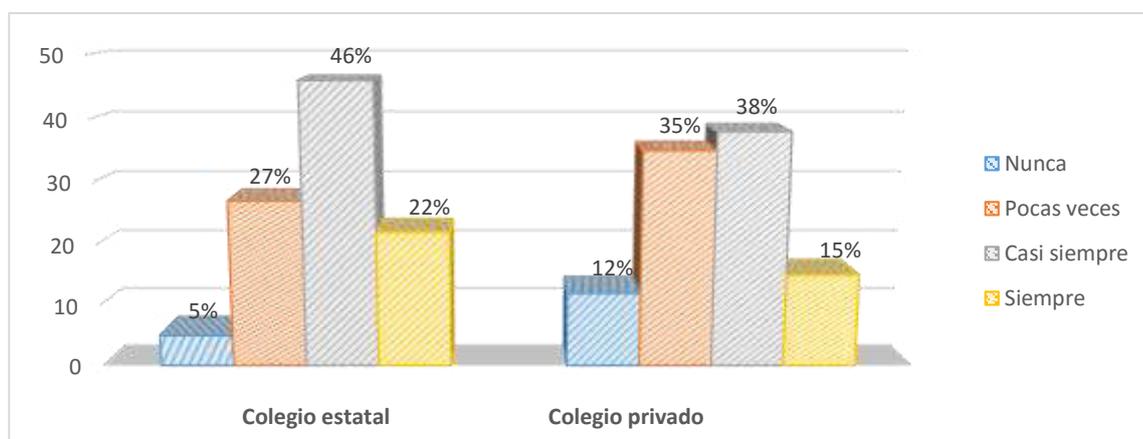
Las actividades realizadas en las clase de Literatura se orientan a la explicación de opiniones personales sobre el texto literario en un 68% (40% siempre y 28% casi siempre), seguida de las actividades memorísticas donde se solicita la transcripción de información literal un 64% (44% casi siempre y 20% siempre), luego los ejercicios donde se requiere explicar los sentimientos y las acciones de los personajes en 62% (41% casi siempre y 21% siempre) y las tareas que relaciona el texto literario con las vivencias personales del lector en 62% (44% casi siempre y 18% siempre). Estos resultados demuestran que existe un equilibrio en la distribución de los tipos de actividades, pues todas se encuentran en una incidencia entre 62% y 68%.

Tabla 33
Orientación memorística de las actividades realizadas en las clases de Literatura: transcripción de información literal

Alternativas	<i>f</i>	%
Nunca	25	7%
Pocas veces	102	29%
Casi siempre	153	44%
Siempre	70	20%

Sobre la orientación memorística de las clases de Literatura: transcripción de información literal, se observa lo siguiente: el 7% de los estudiantes asegura que nunca la orientación de las actividades de las clases de Literatura fue transcribir información literal; el 29%, pocas veces; el 44%, casi siempre; y el 20%, siempre.

Figura 12
Orientación memorística de las actividades realizadas en las clases de Literatura: transcripción de información literal según tipo de colegio



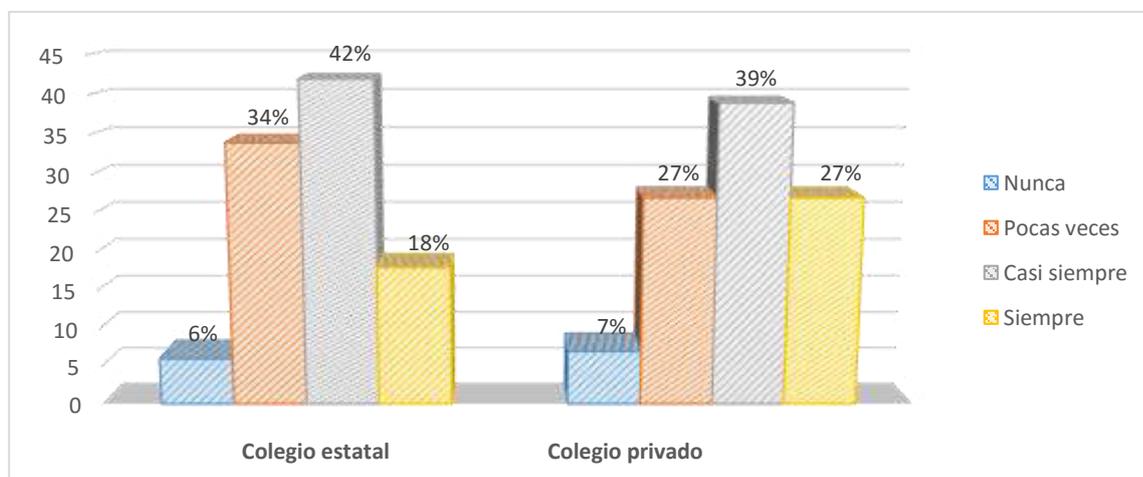
En los colegios estatales, un 5% afirma que nunca las actividades de las clases de Literatura están destinadas a transcribir información literal; un 27%, pocas veces; un 46%, casi siempre; y un 22%, siempre. Para el caso de los colegios particulares, las cifras serían: un 12% nunca, un 35% pocas veces, un 38% casi siempre y un 15% siempre.

Tabla 34
Orientación explicativa de las actividades de las clases de Literatura: explicación de sentimientos y las acciones de los personajes

Alternativas	f	%
Nunca	21	6%
Pocas veces	113	32%
Casi siempre	144	41%
Siempre	72	21%

Sobre la orientación memorística de las clases de Literatura: explicación de sentimientos y las acciones de los personajes, se observa lo siguiente: el 6% de los estudiantes asegura que nunca la orientación de las actividades de las clases de Literatura fue explicar los sentimientos y las acciones de los personajes; el 32%, pocas veces; el 41%, casi siempre; y el 21%, siempre.

Figura 13
Orientación explicativa de las actividades de las clases de Literatura: explicación de sentimientos y las acciones de los personajes según tipo de colegio



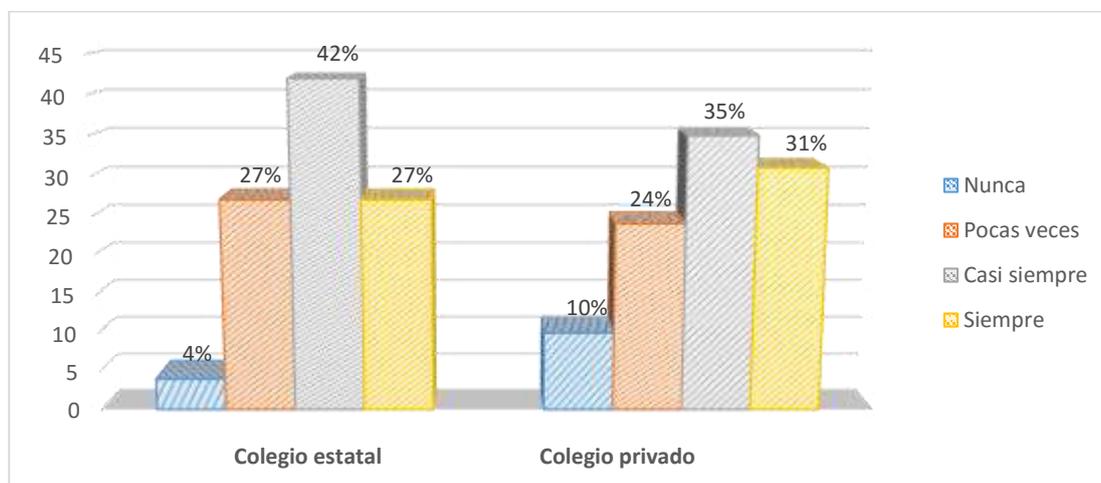
En los colegios estatales, un 6% afirma que nunca las actividades de las clases de Literatura están destinadas explicar los sentimientos y acciones de los personajes; un 34%, pocas veces; un 42%, casi siempre; y un 18%, siempre. Para el caso de los colegios particulares, las cifras serían: un 7% nunca, un 27% pocas veces, un 39% casi siempre y un 27% siempre.

Tabla 35
Orientación explicativa de las actividades de las clases de Literatura: opinión personal sobre el texto

Alternativas	f	%
Nunca	22	6%
Pocas veces	91	26%
Casi siempre	140	40%
Siempre	97	28%

Sobre la Orientación explicativa de las clases de Literatura: opiniones personales sobre el texto, se observa lo siguiente: el 6% de los estudiantes asegura que nunca la orientación de las actividades de las clases de Literatura fue expresar opiniones personales sobre el texto; el 26%, pocas veces; el 40%, casi siempre; y el 28%, siempre.

Figura 14
Orientación explicativa de las actividades de las clases de Literatura: opiniones personales sobre el texto según tipo de colegio



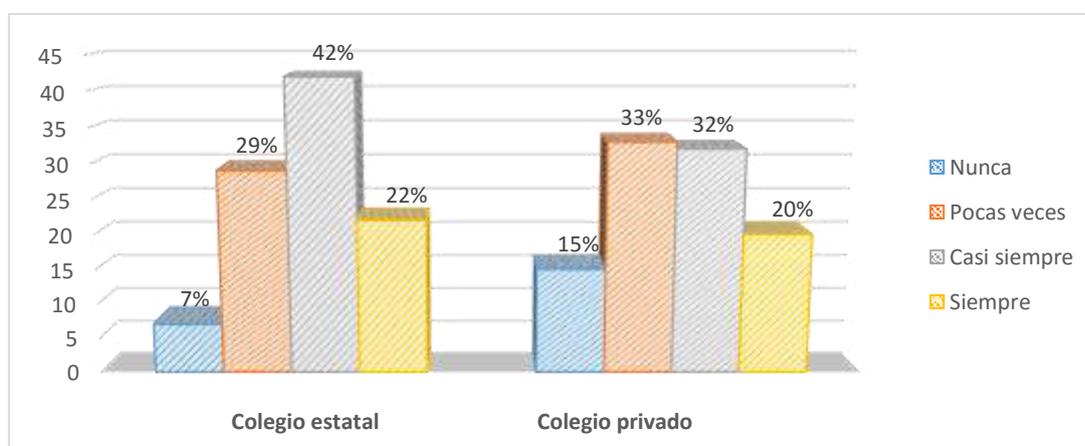
En los colegios estatales, un 4% afirma que nunca las actividades de las clases de Literatura están destinadas explicar las opiniones personales sobre el texto literario; un 27%, pocas veces; un 42%, casi siempre; y un 27%, siempre. Para el caso de los colegios particulares, las cifras serían: un 10% nunca, un 24% pocas veces, un 35% casi siempre y un 31% siempre.

Tabla 36
Orientación relacional de las actividades de las clases de Literatura: texto y sucesos históricos

Alternativas	f	%
Nunca	32	9
Pocas veces	105	30
Casi siempre	137	39
Siempre	76	22

Sobre la orientación relacional de las actividades de las clases de Literatura: texto y sucesos históricos, se observa lo siguiente: el 9% de los estudiantes asegura que nunca la orientación de las actividades de las clases de Literatura fue relacionar los textos literarios con los sucesos históricos; el 30%, pocas veces; el 39%, casi siempre; y el 22%, siempre.

Figura 15
Orientación relacional de las actividades de las clases de Literatura: texto y sucesos históricos según tipo de colegio



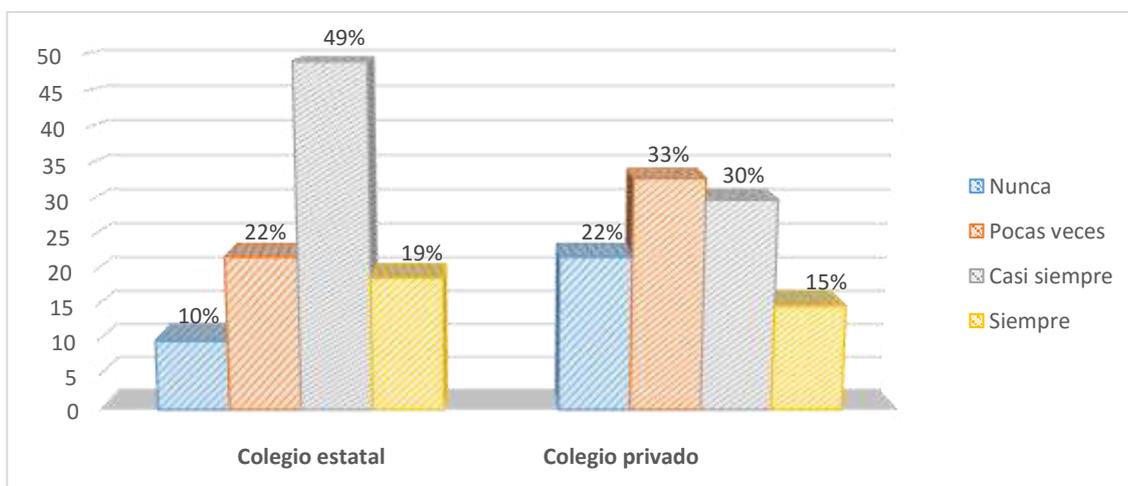
En los colegios estatales, un 7% afirma que nunca las actividades de las clases de Literatura están destinadas explicar los sentimientos y acciones de los personajes; un 29%, pocas veces; un 42%, casi siempre; y un 22%, siempre. Para el caso de los colegios particulares, las cifras serían: un 15% nunca, un 33% pocas veces, un 32% casi siempre y un 20% siempre.

Tabla 37
Orientación relacional de las actividades de las clases de Literatura: texto y vivencias personales del lector

Alternativas	f	%
Nunca	46	13%
Pocas veces	88	25%
Casi siempre	133	44%
Siempre	63	18%

Sobre la Orientación relacional de las actividades de las clases de Literatura: texto y vivencias personales del lector, se observa lo siguiente: el 13% de los estudiantes asegura que nunca la orientación de las actividades de las clases de Literatura fue relacionar los textos literarios con las vivencias personales del lector; el 25%, pocas veces; el 44%, casi siempre; y el 18%, siempre.

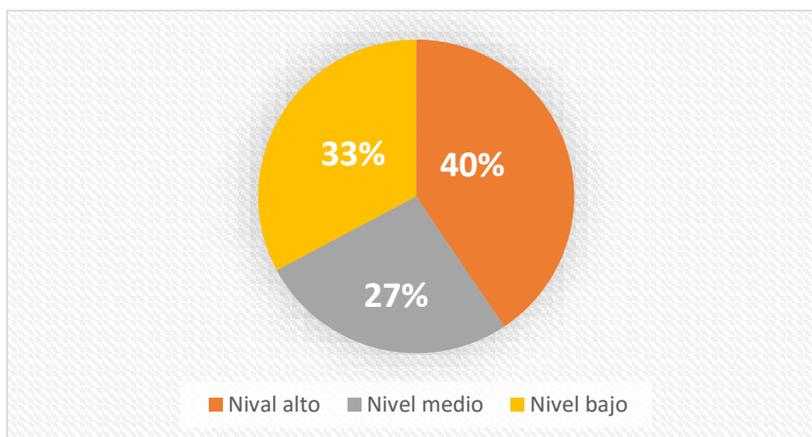
Figura 16
Orientación relacional de las actividades de las clases de Literatura: texto y vivencias personales del lector según tipo de colegio



En los colegios estatales, un 10% afirma que nunca las actividades de las clases de Literatura están destinadas a relacionar el texto con las vivencias personales del lector; un 22%, pocas veces; un 49%, casi siempre; y un 19%, siempre. Para el caso de los colegios particulares, las cifras serían: un 22% nunca, un 33% pocas veces, un 30% casi siempre y un 15% siempre.

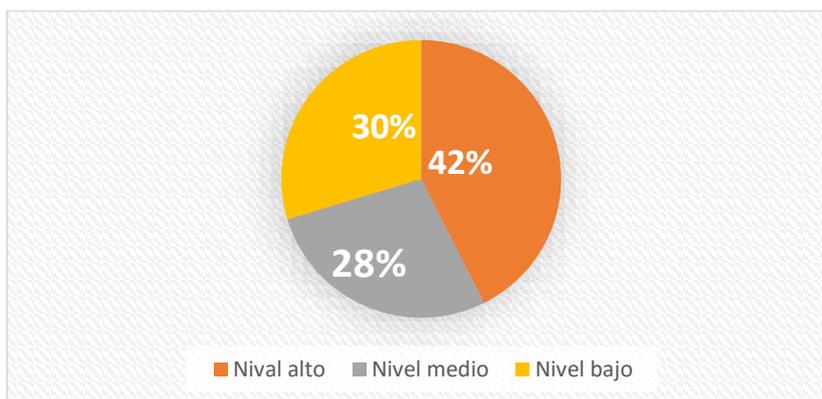
4.3.2. Análisis descriptivo de la variable Y: Formación humanística

Figura 17
Niveles de formación humanística



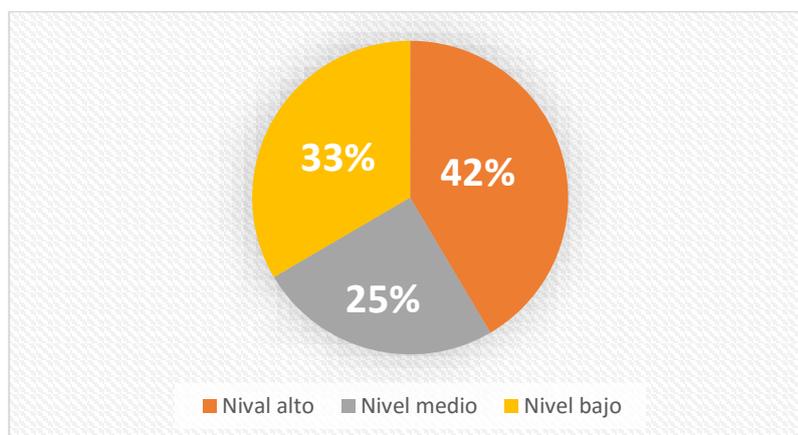
Tal como se aprecia en la Figura 17, solo un 40% de los estudiantes de séptimo ciclo de Educación Básica Regular ha conseguido el nivel alto de Formación Humanística; 27%, un nivel medio y un 33% se encuentran en un nivel bajo.

Figura 18
Niveles de formación humanística en el colegio estatal



La Figura 18 arroja como resultado que el 42% de los estudiantes de séptimo ciclo de Educación Básica Regular de colegio estatal ha conseguido el nivel alto de Formación Humanística; 28%, un nivel medio y un 30% se encuentran en un nivel bajo.

Figura 19
Niveles de formación humanística en colegios privados



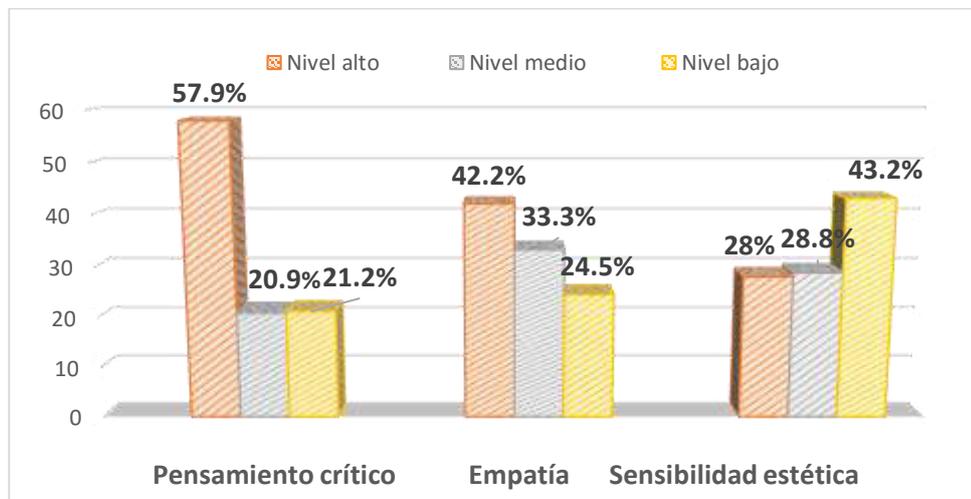
De las cifras de la Figura 19, podemos afirmar que el 42% de los estudiantes de séptimo ciclo de educación básica regular de colegio particular ha conseguido el nivel alto de Formación Humanística; 25%, un nivel medio y un 33% se encuentran en un nivel bajo. Es decir, las diferencias en el nivel de Formación humanística entre estudiantes de colegio particular y estatal es mínima.

Tabla 38
Niveles de formación humanística por dimensiones

Formación humanística	Nivel alto	Nivel medio	Nivel bajo
Pensamiento crítico	58.6	21.4	19.7
Empatía	39.4	32.1	28.5
Sensibilidad estética	28.4	26.5	45

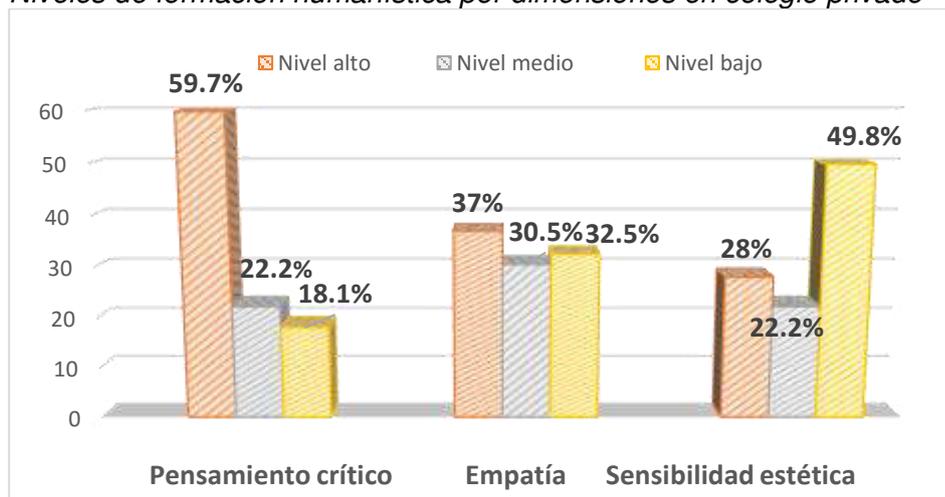
Tal como se aprecia en la tabla 26, en la dimensión de pensamiento crítico, el 58.6% de los estudiantes de séptimo ciclo de educación básica regular ha alcanzado el nivel alto; 21.1%, nivel medio; y 26.9%, un nivel bajo. En la dimensión de empatía, 39.4% de los estudiantes ha alcanzado el nivel alto; 32.1%, un nivel medio; y 23.5%, un nivel bajo. En cuanto a la dimensión de sensibilidad estética, se aprecia que 28.4% ha conseguido un nivel alto; 26.5.1%, un nivel medio; y 45%, un nivel bajo. Es decir, se ha conseguido un mayor nivel alto en la dimensión de pensamiento crítico.

Figura 20
Niveles de formación humanística por dimensiones en colegios estatales



Las cifras de la Figura 20 demuestra que, en la dimensión de pensamiento crítico, 57.9 % los estudiantes de séptimo ciclo de educación básica regular de colegio estatal ha alcanzado el nivel alto; 20.9%, nivel medio; y 21.2%, un nivel bajo. En la dimensión de empatía, 42.2% de los estudiantes ha alcanzado el nivel alto; 33.3%, un nivel medio; y 24.5%, un nivel bajo. En cuanto a la dimensión de sensibilidad estética, se aprecia que 28% ha conseguido un nivel alto; 28.8%, un nivel medio; y 43.2%, un nivel bajo.

Figura 21
Niveles de formación humanística por dimensiones en colegio privado



Las cifras de la Figura 21 demuestra que, en la dimensión de pensamiento crítico, 59.7 % los estudiantes de séptimo ciclo de educación básica regular de colegio privado ha alcanzado el nivel alto; 22.2%, nivel medio; y 18.1%, un nivel

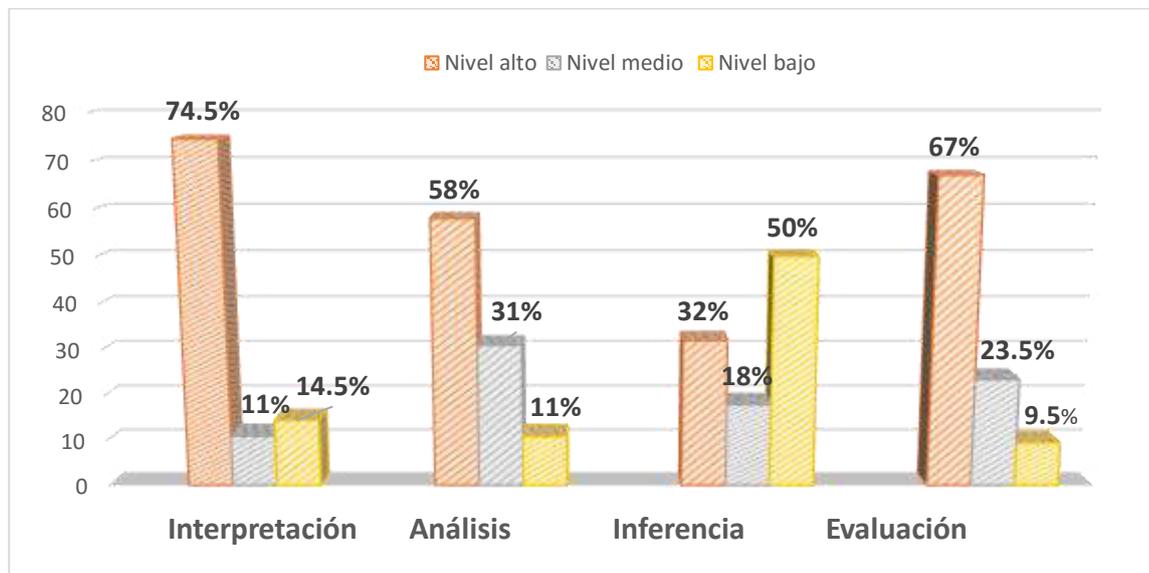
bajo. En la dimensión de empatía, 37% de los estudiantes ha alcanzado el nivel alto; 30.5%, un nivel medio; y 32.5%, un nivel bajo. En cuanto a la dimensión de sensibilidad estética, se aprecia que 28% ha conseguido un nivel alto; 22.2%, un nivel medio; y 49.8%, un nivel bajo.

Tabla 39
Dimensión pensamiento crítico

Pensamiento crítico	Nivel alto	Nivel medio	Nivel bajo
Interpretación	71.4%	12.2%	16.4%
Análisis	58.3%	30%	36.7%
Inferencia	35.8%	19.4%	44%
Evaluación	69.2%	22.6%	10.2%

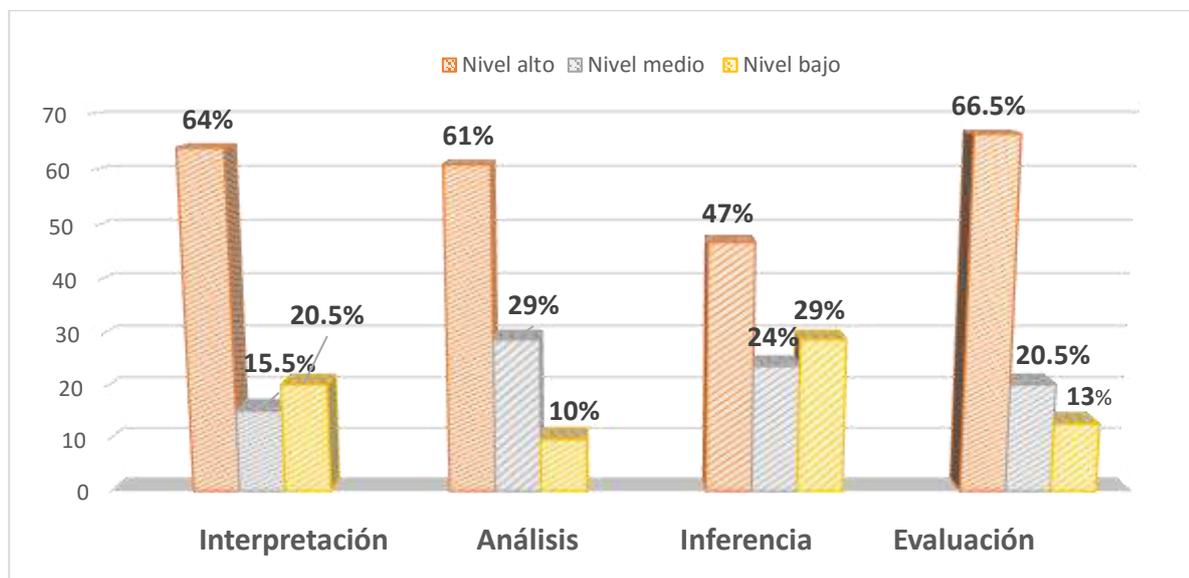
Los resultados presentados en la tabla 37 muestran que los estudiantes del séptimo ciclo de educación básica regular han desarrollado la interpretación en la siguiente proporción: 71.4% en el nivel alto, 12.2% en el nivel medio y 16.4% en el nivel bajo. Sobre la habilidad de análisis, se observa que el 58.3% alcanzó el nivel alto; 30%, el nivel medio y 36.7%, el nivel bajo. La proporción de estudiantes que alcanzó el nivel alto en inferencia fue 35.8%; 19.4%, el nivel medio; y 44% el nivel bajo. Respecto a la evaluación, la data demuestra que el 69.2% de estudiantes alcanzó el nivel alto; 22.6%, el nivel medio; y 10.2%, el nivel bajo.

Figura 22
Dimensión pensamiento crítico en colegio estatal



Los resultados presentados en la Figura 22 muestran que los estudiantes del séptimo ciclo de educación básica regular de colegio estatal han desarrollado la interpretación en la siguiente proporción: 74.5% en el nivel alto, 11% en el nivel medio y 14.5% en el nivel bajo. Sobre la habilidad de análisis, se observa que el 58% alcanzó el nivel alto; 31%, el nivel medio y 11%, el nivel bajo. La proporción de estudiantes que alcanzó el nivel alto en inferencia fue 32%; 18%, el nivel medio; y 50% el nivel bajo. Respecto a la evaluación, la data demuestra que el 67% de estudiantes alcanzó el nivel alto; 23.5%, el nivel medio; y 9.5%, el nivel bajo.

Figura 23
 Dimensión pensamiento crítico en colegios privados



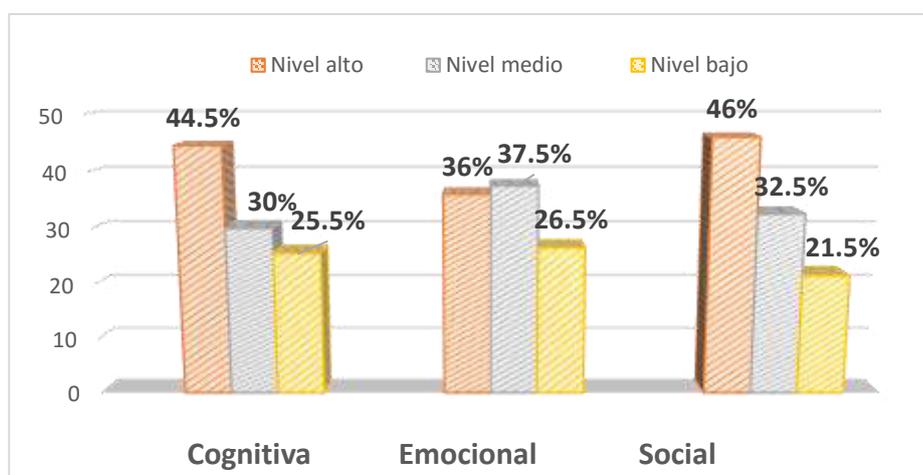
Los resultados presentados en la Figura 23 muestran que los estudiantes del séptimo ciclo de educación básica regular de colegio privados han desarrollado la interpretación en la siguiente proporción: 64% en el nivel alto, 15.5% en el nivel medio y 20.5% en el nivel bajo. Sobre la habilidad de análisis, se observa que el 61% alcanzó el nivel alto; 29%, el nivel medio y 10%, el nivel bajo. La proporción de estudiantes que alcanzó el nivel alto en inferencia fue 47%; 24%, el nivel medio; y 29% el nivel bajo. Respecto a la evaluación, la data demuestra que el 66.5% de estudiantes alcanzó el nivel alto; 20.5%, el nivel medio; y 13%, el nivel bajo.

Tabla 40
Dimensión Empatía

Empatía	Nivel alto	Nivel medio	Nivel bajo
Cognitiva	41.5%	30.3%	28.2%
Emocional	30.7%	35.8%	29.4%
Social	46%	30.5%	23.5%

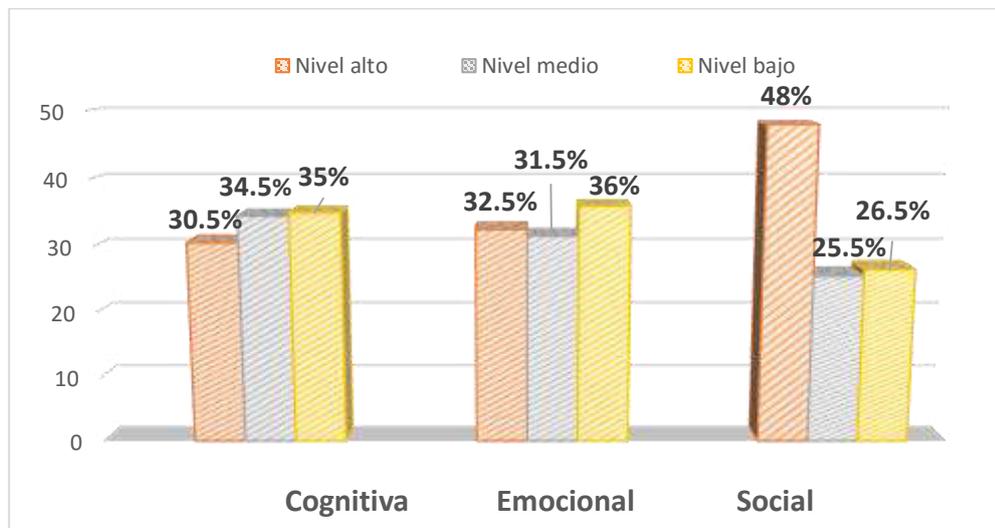
La tabla 28 arroja como resultado que los estudiantes del séptimo ciclo de Educación Básica Regular han desarrollado la empatía cognitiva en la siguiente proporción: 41.5% en el nivel alto, 30.3% en el nivel medio y 28.2% en el nivel bajo. Sobre empatía emocional, se observa que el 30.7% alcanzó el nivel alto; 35.8%, el nivel medio y 29.4%, el nivel bajo. La proporción de estudiantes que alcanzó el nivel alto empatía social fue 46%; 30.5%, el nivel medio; y 23.5% el nivel bajo.

Figura 24
Dimensión empatía en colegios estatales



De la Figura 24 se desprende que los estudiantes del séptimo ciclo de educación básica regular de colegio estatal han desarrollado la empatía cognitiva en la siguiente proporción: 44.5% en el nivel alto, 30% en el nivel medio y 25.5% en el nivel bajo. Sobre empatía emocional, se observa que el 36% alcanzó el nivel alto; 37.5%, el nivel medio y 26.5%, el nivel bajo. La proporción de estudiantes que alcanzó el nivel alto empatía social fue 46%; 32.5%, el nivel medio; y 21.5% el nivel bajo.

Figura 25
Dimensión empatía en colegios privados



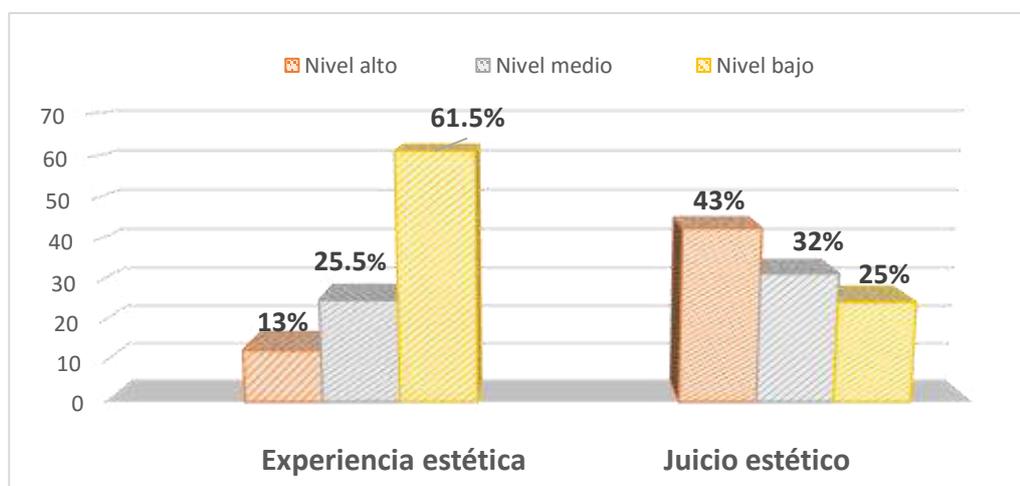
Los datos de la Figura 20 nos muestran que los estudiantes del séptimo ciclo de educación básica regular de colegio particular han desarrollado la empatía cognitiva en la siguiente proporción: 30.5% en el nivel alto, 34.5% en el nivel medio y 35% en el nivel bajo. Sobre empatía emocional, se observa que el 32.5% alcanzó el nivel alto; 31.5%, el nivel medio y 36%, el nivel bajo. La proporción de estudiantes que alcanzó el nivel alto empatía social fue 48%; 22.5%, el nivel medio; y 26.5% el nivel bajo.

Table 41
Dimensión sensibilidad estética

Sensibilidad estética	Nivel alto	Nivel medio	Nivel bajo
Experiencia estética	13%	23.5%	63.5%
Juicio estético	43.7%	29.5%	26.8%

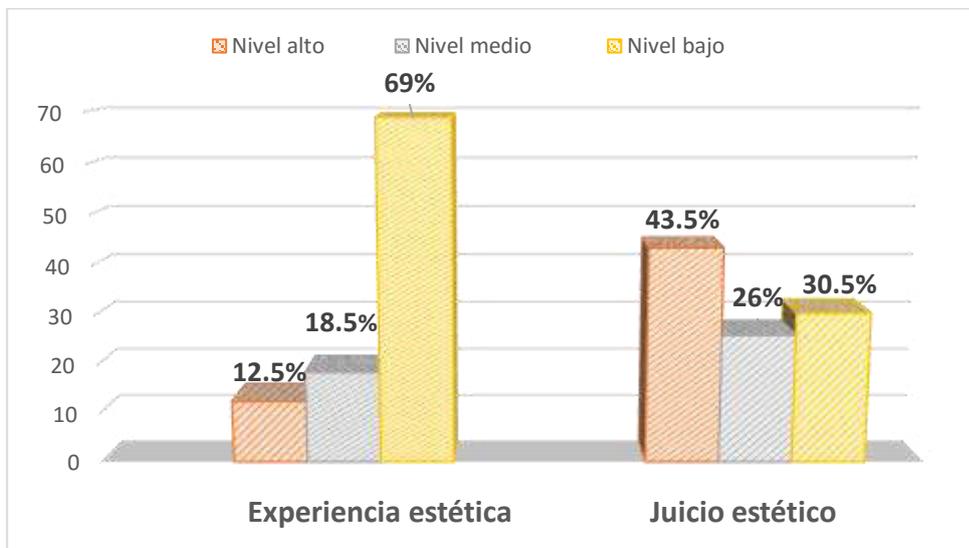
En la Tabla 39 observamos que 13% de los estudiantes del séptimo ciclo de educación básica regular han desarrollado la sensibilidad estética en un nivel alto; 23.5%, nivel medio y 63.5% en nivel bajo. En cambio, 43.7% de los estudiantes consiguieron nivel alto en juicio estético; 29.5%, nivel medio y 26.8% nivel bajo. Es decir, se ha conseguido un mayor nivel alto en juicio estético.

Figura 26
Dimensión sensibilidad en colegio estatal



En la Figura 26 observamos que 13% de los estudiantes del séptimo ciclo de educación básica regular de colegio estatal han desarrollado la sensibilidad estética en un nivel alto; 25.5%, nivel medio y 61.5% en nivel bajo. En cambio, 43% de los estudiantes consiguieron nivel alto en juicio estético; 32%, nivel medio y 25% nivel bajo. Es decir, se ha conseguido un mayor nivel alto en juicio estético.

Figura 27
Dimensión sensibilidad estética en colegios privados



En la Figura 27 observamos que 12.5% de los estudiantes del séptimo ciclo de educación básica regular de colegio particular han desarrollado la sensibilidad estética en un nivel alto; 18.5%, nivel medio y 69% en nivel bajo. En cambio, 43.5% de los estudiantes consiguieron nivel alto en juicio estético; 26%, nivel medio y 30.5% nivel bajo. Es decir, también se ha conseguido un mayor nivel alto en juicio estético.

4.3.3. Análisis comparativo entre las variables Enseñanza de Literatura y Formación Humanística en colegios privados y nacionales

Debido a que la población de nuestro estudio se conforma por dos grupos bien diferenciados, estudiantes de colegios privados y estudiantes de colegios nacionales, se aplica la prueba estadística "t" que nos permitirá "evaluar si dos grupos difieren entre sí de manera significativa respecto a sus medias" (Hernández, p. 310).

Tabla 42
Comparación de medias de las dimensiones de la variable enseñanza de la Literatura en colegio privado y estatal

Colegio		N	Media	T	P
Metodología	Privado	95	15,8	1,75	,08
	Estatal	255	16,5		
Finalidad	Privado	95	17,9	1,47	,15
	Estatal	255	18,7		
Actividades	Privado	95	13,3	1,46	,15
	Estatal	255	13,9		
Enseñanza de la Literatura	Privado	95	64,9	1,95	,06
	Estatal	255	67,8		

T: prueba T student

De la tabla 30, se aprecia que no se encontró diferencias significativas entre las dimensiones de la variable enseñanza de la Literatura en colegio privado y estatal.

Tabla 43
Comparación de medias de la variable formación humanística y dimensiones en colegio privado y Estatal

Colegio		N	Media	T	P
Análisis crítico	Privado	95	13,4	0,24	0,80
	Estatal	255	13,4		
Empatía	Privado	95	23,0	3,05	0,002*
	Estatal	255	24,8		
Sensibilidad estética	Privado	95	20,9	2,08	0,03*
	Estatal	255	22,3		
Formación Humanística	Privado	95	71,7	2,40	0,01*
	Estatal	255	74,9		

*P<0.05 T: prueba T student t

De la tabla 41, se aprecia que se encontró diferencias significativas $p < 0.05$ en la dimensión empatía y sensibilidad estética, así como en formación humanística. En los tres rubros se observa mayor media en el colegio estatal.

CONCLUSIONES

1. Los hallazgos de la investigación demuestran que existe relación moderada entre la enseñanza de la Literatura y formación humanística en la educación básica regular en Lima, 2017.
2. Los hallazgos de la investigación demuestran que existe relación moderada entre la metodología docente utilizada en las clases de Literatura y la formación humanística en la educación básica regular en Lima, 2017.
3. Los hallazgos de la investigación demuestran que existe relación moderada entre la metodología docente utilizada en las clases de Literatura y la formación humanística en los colegios nacionales de Lima, 2017
4. Los hallazgos de la investigación demuestran que existe relación moderada entre la metodología docente utilizada en las clases de Literatura y la formación humanística en los colegios privados de Lima, 2017.
5. Los hallazgos de la investigación demuestran que existe relación moderada entre la finalidad de la enseñanza de las clases de Literatura y la formación humanística en la educación básica regular en Lima, 2017.
6. Los hallazgos de la investigación demuestran que existe relación moderada entre la finalidad de la enseñanza de las clases de Literatura y la formación humanística en los colegios nacionales de Lima, 2017.
7. Los hallazgos de la investigación demuestran que existe relación moderada entre la finalidad de la enseñanza de las clases de Literatura y la formación humanística en los colegios privados de Lima, 2017.
8. Los hallazgos de la investigación demuestran que existe relación moderada entre las actividades realizadas en las clases de Literatura y la formación humanística en la educación básica regular en Lima, 2017.

9. Los hallazgos de la investigación demuestran que existe relación moderada entre las actividades realizadas en las clases de Literatura y la formación humanística en los colegios nacionales de Lima, 2017.
10. Los hallazgos de la investigación demuestran que existe relación moderada entre las actividades realizadas en las clases de Literatura y la formación humanística en los colegios privados de Lima, 2017.

RECOMENDACIONES

1. Informar sobre la necesidad de considerar, en las distintas áreas del plan de estudio de educación básica regular, el seguimiento al desarrollo de las dimensiones de la formación humanística de los estudiantes.
2. Informar sobre las bondades del curso de Literatura para el desarrollo de la formación humanística de los estudiantes, de tal manera que pueda considerarse se reincorpore este curso al plan de estudios de la EBR.
3. Implementar diversos programas que se orienten a potenciar el desarrollo de la formación humanística de los estudiantes para que puedan mejorar sus niveles de pensamiento crítico, empatía y sensibilidad estética.
4. Capacitar a los docentes, de todas las especialidades, en estrategias pedagógicas que se orienten a desarrollar la formación humanística de los estudiantes.
5. Difundir los resultados de la presente investigación en los diferentes espacios académicos para que cada institución analice su situación particular y tome decisiones para mejorar la práctica pedagógica de los docentes y la formación humanística de los estudiantes.
6. Desarrollar investigaciones más profundas sobre el tema que se aborda en este estudio, en colegios de diferentes distritos y regiones para poder contar con una data que nos permita conocer la situación nacional respecto a la formación humanística.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICA

Abarca Saint, A. M. (2015). *Hacia una didáctica innovadora de la enseñanza de la literatura (tesis de maestría)*. México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.

Acosta, N. (2017). *Creencias, representaciones y saberes docentes sobre la educación literaria en la escuela pública peruana [Tesis de maestría, Universidad de Barcelona]*. Renati: https://renati.sunedu.gob.pe/bitstream/sunedu/172303/2/ACOSTA_AGUIRR E_NORMA_ELENA-M_4285_TESIS.pdf.

Altamirano, F. (2012). El contagio de la literatura: otra mirada de la didáctica de la literatura. *La Palabra*. N° 21., 21-32. Recuperado de <http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?sid=61c4f36f-a654-491c-bcbc-d55df375f273%40sessionmgr113&vid=1&hid=114>.

Apaza, J. (2015). *Aplicación de la historieta como estrategia didáctica para mejorar los niveles de comprensión lectora de textos narrativos de los estudiantes de tercer grado de secundaria de la institución educativa Juan Domingo Zamácola y Jáuregui del distrito de CERRO*. [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa] Repositorio UNSA: <http://repositorio.unsa.edu.pe/bitstream/handle/UNSA/1980/EDappujd.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Arbocó, M. (2020). Para que aflore lo mejor de nosotros. *Educación*, 26(1), 11-28. Obtenido de <https://revistas.unife.edu.pe/index.php/educacion/article/view/2180/2247>

Asín Carpintero, C. (2014). *La poesía en Educación Primaria: «Ese valioso recurso tan poco valorado» [Tesis de maestría doctoral, Universidad de La Rioja]*. Repositorio de la Universidad de La Rioja: <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/11445/Maza%20Gahona%2c%20Liliana%20Alicia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Ballester, J. (1999). *L´educació literaria*. Valencia : Universdad de Valencia.

Betancur, M. (2021). La democracia necesita de las humanidades. *Revista Aleph*, 55(196), 121-141. Obtenido de

https://www.revistaaleph.com.co/images/ediciones_pdf/Revista_Aleph_196.pdf#page=123

- Calle, J. (2019). *Nivel de conocimiento de los docentes de Comunicación de la I.E. San Miguel de Piura acerca de la didáctica literaria y propuesta para enseñar literatura peruana [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Piura]*.
- Cangalaya, L. (2019). *Habilidades comunicativas y pensamiento crítico en estudiantes de primer año del curso de Introducción a la Literatura, Facultad de Letras y Ciencias Humanas, de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2017 (Tesis de doctorado)*.
- Cangalaya, L. (2020). Habilidades del pensamiento crítico en estudiantes universitarios a través de la investigación. *Desde el Sur*, 12(1), 141-153. Obtenido de <https://revistas.cientifica.edu.pe/index.php/desdeelsur/article/view/595/637>
- Carreño, A., Huamán, J. , & Loza, J. . (2019). *Estrategias didácticas para la enseñanza de la Literatura en el nivel secundario [trabajo de investigación para obtener el grado de bachiller, Instituto Pedagógico Nacinal de Monterrico]*. Repositorio de la Escuela Superior Pedagógica Pública Monterrico: <http://repositorio.ipnm.edu.pe/bitstream/20.500.12905/1600/1/ESTRATEGIAS%20DID%20CTICAS%20-%20CARRE%20O%20HUAM%20LOZA.pdf>.
- Carvalho, C. (2005). *Diario educar : tribulaciones de un maestro desarmado*. Lima: Aguilar.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2003). Literatura. En *Enseñar Lengua* (9na ed., págs. 486-519). Barcelona: Grao.
- Cifuentes, J. (2014). El papel de las humanidades en la educación superior en el Siglo XXI. *Revista Quaestiones Disputatae: Temas en Debate*, 7(15), 101-112.
- Colomer, T. (1996). La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación. En C. Lomas, *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria* (págs. 123-142). Barcelona : Editorial Horsori.
- Cortina, A. (2013). El futuro de las humanidades (una preocupación internacional). *Revista chilena de literatura*,(84). Obtenido de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-22952013000200015&script=sci_arttext
- Cristina Vega Herreros (2017), e. s. (2017). *El desarrollo de la competencia literaria desde una perspectiva hermenéutica: entornos participativos y convergencia cultural en las aulas de Secundaria (Tesis doctoral, Universidad de La Rioja)*. Dialnet: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=127596>.
- Culler, J. (1998). El futuro de las humanidades. En E. Sullá(comp.), *El Canon literario* (págs. 139-160). Madrid: Arco/Libros.

- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana .
- Faciones. (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED315423.pdf>.
- Fonseca, J. (2017). Os ideais da formação humanista e o sentido da experiência escolar. *Educação e Pesquisa*, 43(4), 1023-1034. Obtenido de <https://www.scielo.br/j/ep/a/ZVMwkbKyWZB4GbjDBmQRKzp/?lang=pt>
- Gallegos, V. (2015). *La pintura en la enseñanza de la literatura la poesía de Garcilaso de la Vega [Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]* . Repositorio de la Universidad Nacional Autónoma de México: https://repositorio.unam.mx/contenidos?c=pQ8wXB&q=La_.pintura_.en_.la_.ense%C3%B1anza_.de_.Literatura%3A_.la_.poes%C3%ADa_.de_.Garcilaso_.de_.la_.Vega&t=search_0&as=0&d=false&a=-1&v=0.
- Garrett Izzo, D. (2011). Teaching Introduction to American Literature: Holistic Literature of the Heart and Mind. *Teaching American Literature: A Journal of Theory and Practice*, 12-24. Recuperado de <http://web.a.ebscohost.com/ehost/external?sid=ae2245eb-7dad-4ba9-b5ff-1caf1ba75da4%40sessionmgr4005&vid=10&hid=4209&lg=1>.
- Garvich, J. (2011). La literatura como castigo. Sobre los problemas y contradicciones de la enseñanza de la literatura en los colegios públicos peruanos. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 109-114.
- Granados, A. (2017). *La empatía cognitiva y las habilidades sociales de los estudiantes de sexto grado de primaria de la institución educativa Santa Rosa - Huacho, 2017 (Tesis de maestría)*. Universidad César Vallejo. .
- Henríquez, C. (2020). *Invitación a la lectura*. Santo Domingo: Editora Búho.
- Herbas, F. (2015). *La literatura oral como recurso para el desarrollo de la capacidad de producción de textos literarios en los estudiantes del 2° "A" de educación secundaria de la IE Emblemática "Juan Espinoza Medrano" de Andahuaylas 2013-2015*. [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa] Repositorio UNSA: <http://repositorio.unsa.edu.pe/bitstream/handle/UNSA/4867/EDhevfic.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Hernández, J., López, R. , & Caro, O. (2018). Desarrollo de la empatía para mejorar el ambiente escolar. *Educación y Ciencia*(21), 217-244. Obtenido de https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/9407/7854
- Hernández, R., Fernández, C. , & Baptista, P. . (2014). *Metodología de la Investigación (6ta ed.)*. México: Mc Grall Hill.
- Hidalgo, V., Mendoza, Y., Miranda, E., Navarro, V., Rodríguez, Z. , & Salas, W. (2005). *El taller «Comparte tu pensar en voz alta» basado en la teoría de la argumentación de Stephen Toulmin y la teoría social por imitación de Albert Bandura eleva el nivel*.

- Huacho, S. (2018). *La didáctica de la literatura y su influencia con el rendimiento académico en el área de comunicación en los alumnos del 4to de secundaria de la I.E.T.I. Pedro E. Paulet Moztajo - Huacho [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional José Faustino Sánchez]*. Repositorio de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez: <http://repositorio.unjfsc.edu.pe/bitstream/handle/UNJFSC/2781/HUACHO%20VASQUEZ%20SONIA%20ROCIO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Huamán, M. (2012). *La formación humanista: fundamentos y desafíos*. Lima: Fondo editorial Universidad Científica del Sur.
- Huitt, W. (2009). Humanismo y educación abierta. *Psicología Educativa Interactiva. Universidad Estatal de Valdosta.*, Humanismo y educación abierta. <http://www.edpsycinteractive.org/topics/affect/humed.html>.
- Jover, G. (2007). *Un món per llegir. Educació, adolescents i literatura*. . Barcelona : Associació de Mestres Rosa Sensat .
- Jurado, F. (2008). La formación de lectores críticos desde el aula. . *Revista Iberoamericana de educación*, 89-105.
- Lomas, C. (1996). La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria. En *Cuadernos de formación del profesorado* (págs. 14-22).
- Lomas, C., & Osorio, A. (1996). Los objetivos de la educación lingüística y el currículo de la Lengua Castellana y Literatura en la enseñanza secundaria. En C. Lomas, *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. (págs. 25-66). Barcelona: Editorial Ho.
- López, M. (2000). *Desarrollo humano y práctica docente*. . México: Trillas.
- Marín-Calderón, N. (2014). Implementación de la estrategia didáctica del desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo en el análisis literario de Hamlet de Shakespeare. *Revista Educación*, 51-62.
- Maza, L. (2021). *La poesís como recurso didáctico para fomentar el trabajo de cooperación de los estudiantes de Décimo año de Educación General Básica Superior [Tesis de maestría, Universidad Internacional de La Rioja]*. Repositorio UNIR: <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/11445/Maza%20Gahona%2c%20Liliana%20Alicia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Medina, C., & Guerra, D. (2017). *Con-Textos Literarios y Enseñanza de la Experiencia Intersubjetiva de la Lectura [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]*. Repositorio de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas: <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/6456/MedinaAlarcónClaudiaViviana2017.pdf;jsessionid=DEDDBF4FE3089422B1B12FC11BDA4C1E9?sequence=1>.
- Mejía, E. (2005). *Metodología de la investigación Científica*. Lima: UNMSM.

- Meléndez-Rojas, R. E. (2019). El pensamiento educativo de Rabindranath Tagore y su vinculación con el desarrollo humano. *Dissertare. Revista de Investigación en Ciencias Sociales*, 16-27.
- Meyer. (2021). Intervención didáctica: cómo los manuales de la escuela secundaria "leen" la última dictadura militar. En A. Gerbaudo, *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Universidad Nacional del Litoral. Obtenido de https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/bitstream/handle/11185/5752/Libro_Gerbaudo_Web_2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Meyer, M. (2011). "Intervención didáctica: cómo los manuales de la escuela secundaria "leen" la última dictadura militar". En A. Gerbaudo, *La lengua y la literatura en la escuela secundaria* (págs. 65-86). Argentina: Homo Sapiens ediciones.
- Milla, M. (2012). *Pensamiento crítico en estudiantes de quinto de secundaria de los colegios de Carmen de la Legua Callao. (Tesis de maestría)*. Universidad San Ignacio de Loyola.
- Miney, K. (2018). *La iniciación al pensamiento crítico a través del uso de cuentos clásicos (Tesis de licenciatura)*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Ministero de Educación. (2005). *Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular . Proceso de articulación*. Lima: Ministerio de Educación.
- Ministero de Educación. (2008). *Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular* . Lima: Ministerio de Educación.
- Ministero de Educación. (2017). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima: Ministerio de Educación.
- Montoya, J. (2009). Guía metodológica para el fomento de las competencias ciudadanas en la básica secundaria a partir del pensamiento crítico. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*,(29). Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194214466002.pdf>
- Montoya, J., & Monsalve, J. . (2008). Estrategias didácticas para fomentar el pensamiento crítico en el aula. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*(25). Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194215513012.pdf>
- Muñoz, A., & Chaves, L. (2013). La empatía: ¿un concepto unívoco? *Kaharsis*(16), 123-143. Obtenido de <http://bibliotecadigital.iue.edu.co/bitstream/20.500.12717/2391/1/467-Texto%20del%20art%20c3%adculo-4961-1-10-20200913.pdf>
- Naput, A. T. (2011). Literatura, filosofía y cine. En A. Gerbaudo, *La lengua y la literatura en la escuela secundaria* (págs. 140-157). Argentina: Homo.
- Níñez, G. (2004). Historia de la educación literaria en el mundo hispánico. En A. López, & E. Encabo, *Didáctica de la literatura. El cuento, la dramatización y la animación a la lectura* (págs. 33-45). Barcelona: OCTAEDRO, S.L.

- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz.
- Osorio, N. (2018). *Fundamentos de la didáctica de la literatura y las prácticas pedagógicas literarias de los docentes del área de comunicación de las instituciones educativas Pío X, Don Bosco y Alfred Werner de Arequipa en el año 2016*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa] Repositorio de la UNSA: <http://repositorio.unsa.edu.pe/bitstream/handle/UNSA/8481/EDMosmenc.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Oviedo, J., García, L., & Gutiérrez, Y. (2018). *La lectura literaria como acontecimiento para la formación de lectores y escritores en la escuela (Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana)*. Repositorio institucional de la Pontificia Universidad Javeriana: <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/34902/Trabajo%20de%20Grado.pdf?sequence=3&isAllowed=y>.
- Peña, V. (2006). ¿Por qué es importante la formación humanística? *La Educación Superior en crisis*. . *Letras (77)*, 77(111-112), 169-147.
- Perea, L. (2017). *Disposición hacia el pensamiento crítico y su relación con el rendimiento académico en estudiantes del curso de metodología de la investigación de una universidad privada de Lima Metropolitana (Tesis de maestría)*. Universidad Peruana Cay.
- Platón. (1967). *La República o el Estado*. Buenos Aires: Espasa.
- Prado, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla, S.A.
- Quintana del Castillo, I. (2007). *El extrañamiento en la enseñanza de la literatura: una propuesta didáctica. Tesis para optar por el grado de magíster en Literatura Hispanoamericana*. Hermosillo: Universidad de Sonora. Recuperado de <http://www.maestriaenliteratura.uson.mx/wp-content/uploads/2010/10/IvanQuintanaTesis.pdf>.
- Ríos, J. (2016). *La relación de las estrategias didácticas en la enseñanza de la Literatura y la competencia docente en la IEP "Buenas Nuevas" 2015 [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]*. Repositorio institucional de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos: https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/5004/Rios_dj.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Ríos, Y. (2019). *Pensamiento Crítico y Comprensión de Lectura en estudiantes de cuarto año de secundaria de un colegio particular del distrito de San Isidro Metropolitana (Tesis de maestría)*. Universidad Ricardo Palma. .
- Rocha, F. (2016). *Incidencia de la formación humanística en el desarrollo de la subjetividad en los estudiantes de Ciclo V del Colegio El Porvenir, de la localidad de Bosa [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]*. Repositorio de la Universidad Pedagógica Naciona:

<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/795/TO-19137.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

- Romero, F. (2012). *Influencia del programa "DPC", en el desarrollo del pensamiento crítico, en el área de ciencias sociales, en los estudiantes del segundo grado de secundaria de la I. E. N° 81003 "César Abraham Vallejo Mendoza", Trujillo, 2008 (Tesis de .*
- Rousseau, J.-J. (2000). *Emilio, o De la educación*. México: Berbera Editores.
- Said, E. (2006). Humanismo y crítica democrática. La responsabilidad pública de escritores e intelectuales. *Debate*, 21-52.
- Saint, A. (2015). *Hacia una didáctica innovadora de la enseñanza de la literatura [Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]*. Repositorio de la Universidad Nacional Autónoma de México: <http://132.248.9.195/ptd2015/septiembre/0735499/Index.html>.
- Sánchez, A. (2014). Percepciones de docentes sobre la Educación Humanista y sus dimensiones. *Revista Educativa Hekademos*, 7-22. Obtenido de <http://www.hekademos.com/hekademos/media/articulos/17/01.pdf>
- Sánchez, L. (2006). Didáctica de la literatura: relaciones entre el discurso y el sujeto. En A. Mendoza Fillola, *Didáctica de la Lengua y la Literatura* (págs. 291-318). España.: Prentice Hall.
- Savater, F. (1997). ¿Hacia una humanidad sin humanidades? . En F. Savater, *El valor de educar (2da ed.)* (págs. 50-62). Barcelona: Ariel.
- Sotelo, R., & Espíritu, J. (2020). Formación General Humanista en Universidades Públicas. *Revista Ciencias y Humanidades*, 10(10), 277-295.
- Steiner, G. (2012). Humanities-At Twilight? En R. Gil, & Tavares, S. (eds.) , *Rethinking the Humanities: Paths and Challenges* (págs. 22-41). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Toro Montalvo, C. (2007). *Cómo enseñar literatura: puntos de partida para la enseñanza de la literatura (2da. ed.)*. Lima: San Marcos.
- Toro, E. P. (2019). Pensamiento crítico-complejo-innovador: reencuentro con una pedagogía. . Toro, E. Ponce, R., Ramírez, R. y Navia, J. (2019) *Pensamiento crítico-complejo* *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 1-16.
- Villanueva, M. (2020). La argumentación en la esfera escolar: Análisis pragmalingüístico (Tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos. .
- Vita, S. (2004). Sobre el problema de la enseñanza de las humanidades en la Educación Secundaria. *Didáctica. Lengua y Literatura*(16), 251-269. Obtenido de Vita, S. (2004). Sobre el problema de la enseñanza de las humanidades

en la Educación Secundaria. Didáctica. Lengua y Literatura.
<https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0404110251A/19375>

ANEXOS

Anexo 1. Matriz de consistencia

Anexo 2. Matriz de operacionalización de variables

Anexo 3. Instrumentos de recolección de datos

Anexo 4. Validez de instrumentos

Anexo 01: Matriz de consistencia

PROBLEMAS	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES E INDICADORES	METODOLOGÍA
<p>Problema general ¿Qué relación existe entre la enseñanza de la Literatura y la Formación Humanística en la Educación Básica Regular en Lima, 2017?</p> <p>Problemas específicos ¿Qué relación existe entre la metodología docente utilizada las clases de Literatura y la Formación Humanística en la Educación Básica Regular en Lima, 2017? ¿Qué relación existe entre la metodología docente utilizada las clases de Literatura y la Formación Humanística en los colegios nacionales de Lima, 2017? ¿Qué relación existe entre la metodología docente utilizada las clases de Literatura y la Formación Humanística en los colegios privados de Lima, 2017? ¿Qué relación existe entre la finalidad de la enseñanza de las clases de Literatura y la</p>	<p>Objetivo general Determinar la relación que existe entre la enseñanza de la Literatura y la Formación Humanística en la Educación Básica Regular en Lima, 2017.</p> <p>Objetivos específicos Evidenciar la relación que existe entre la metodología docente utilizada las clases de Literatura y la Formación Humanística en la Educación Básica Regular en Lima, 2017 Examinar la relación que existe entre la metodología docente utilizada las clases de Literatura y la Formación Humanística en los colegios nacionales de Lima, 2017 Examinar la relación que existe entre la metodología docente utilizada las clases de Literatura y la Formación Humanística en los colegios privados de Lima, 2017 Evidenciar la relación que existe entre la finalidad de la enseñanza de las clases de</p>	<p>Hipótesis general Existe relación significativa entre la enseñanza de la Literatura y Formación Humanística en la Educación Básica Regular en Lima, 2017.</p> <p>Hipótesis específicas Existe relación significativa entre la metodología docente utilizada en las clases de Literatura y la Formación Humanística en la Educación Básica Regular en Lima, 2017. Existe relación significativa entre la metodología docente utilizada en las clases de Literatura y la Formación Humanística en los colegios nacionales de Lima, 2017. Existe relación significativa entre la metodología docente utilizada en las clases de Literatura y la Formación Humanística en los colegios privados de Lima, 2017. Existe relación significativa entre la finalidad de la enseñanza de las clases de</p>	<p>Variable X: Enseñanza de la Literatura</p> <p><u>Dimensiones e indicadores</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Metodología <ul style="list-style-type: none"> -Expositiva -Lectura guiada -Heurística • Finalidad <ul style="list-style-type: none"> -Historicista -Lingüística -Artística -Hermenéutica • Actividades <ul style="list-style-type: none"> - Memorísticas - Explicativas - Relacionales 	<p>Tipo de investigación Básico, descriptivo, no experimental</p> <p>Diseño de investigación Correlacional</p> <p>Unidad de análisis Estudiantes del ciclo VII de Educación Básica Regular.</p>

<p>Formación Humanística en la Educación Básica Regular en Lima, 2017? ¿Qué relación existe entre la finalidad de la enseñanza de las clases de Literatura y la Formación Humanística en los colegios nacionales en Lima, 2017? ¿Qué relación existe entre la finalidad de la enseñanza de las clases de Literatura y la Formación Humanística en los colegios privados en Lima, 2017? ¿Qué relación existe entre las actividades desarrolladas en la enseñanza de la Literatura y la Formación Humanística en la Educación Básica Regular en Lima, 2017? ¿Qué relación existe entre las actividades desarrolladas en la enseñanza de la Literatura y la Formación Humanística en los colegios nacionales en Lima, 2017? ¿Qué relación existe entre las actividades desarrolladas en la enseñanza de la Literatura y la Formación Humanística en los colegios privados en Lima, 2017?</p>	<p>Literatura y la Formación Humanística en la Educación Básica Regular en Lima, 2017. Examinar la relación existe entre la finalidad de la enseñanza de las clases de Literatura y la Formación Humanística en los colegios nacionales en Lima, 2017 Examinar la relación existe entre la finalidad de la enseñanza de las clases de Literatura y la Formación Humanística en los colegios privados en Lima, 2017 Establecer la relación entre las actividades desarrolladas en la enseñanza de la Literatura y la Formación Humanística en la Educación Básica Regular en Lima, 2017. Determinar la relación entre las actividades desarrolladas en la enseñanza de la Literatura y la Formación Humanística en los colegios nacionales en Lima, 2017 Determinar la relación entre las actividades desarrolladas en la enseñanza de la Literatura y la Formación Humanística en los colegios privados en Lima, 2017</p>	<p>Literatura y la Formación Humanística en la Educación Básica Regular en Lima, 2017. Existe relación significativa entre la finalidad de la enseñanza de las clases de Literatura y la Formación Humanística en los colegios nacionales de Lima, 2017. Existe relación significativa entre la finalidad de la enseñanza de las clases de Literatura y la Formación Humanística en los colegios privados de Lima, 2017. Existe relación significativa entre las actividades realizadas en las clases de Literatura y la Formación Humanística en la Educación Básica Regular en Lima, 2017. Existe relación significativa entre las actividades realizadas en las clases de Literatura y la Formación Humanística en los colegios nacionales de Lima, 2017. Existe relación significativa entre las actividades realizadas en las clases de Literatura y la Formación Humanística en los colegios privados de Lima, 2017.</p>	<p>Variable Y: Formación humanística</p> <p><u>Dimensiones e indicadores</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Habilidades de pensamiento crítico <ul style="list-style-type: none"> - Interpretación - Análisis - Inferencia - Evaluación • Empatía <ul style="list-style-type: none"> - Cognitiva - Emocional - Social • Educación estética <ul style="list-style-type: none"> - Experiencia estética - Juicio estético 	
---	---	--	--	--

Anexo 02: Matriz de operacionalización de variables

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítem
Variable X: Enseñanza de la Literatura	Proceso de aprendizaje que se centra en transmitir conocimiento acerca de la literatura enfatizando la lectura directa y placentera del texto, además de promover la participación activa de los estudiantes (Altamirano 2012, p. 55).	Proceso de aprendizaje que se concentra en transmitir conocimiento acerca de la literatura de una forma crítica y reflexiva. Asimismo, motiva el placer por la lectura literaria y el reconocimiento del texto como una obra artística.	Metodología	• Expositivo	1
				• La lectura guiada	2
				• Heurístico	3
			Finalidad	• Historicista	4,5
				• Lingüística	6,7
				• Artística	8
Actividades	• Hermenéutica	9			
	• Memorísticas	10			
	• Explicativas	11,12			
Variable Y: Formación Humanística	La formación humanística es el proceso educativo que “tiene como eje fundamental de su quehacer reflexivo, crítico, formativo y pragmático la pregunta acerca del ser del hombre” (Calva: 2000, p. 44).	La formación humanística es el proceso educativo que tiene como finalidad el desarrollo integral del ser humano. Por ello, se centra en el desarrollo de habilidades personales, interpersonales, intelectuales y artísticas.	Habilidades de pensamiento crítico	• Relacionales	13,14
				• Interpretación	15,16
				• Análisis	17
				• Inferencia	18
				• Evaluación	19-20
			Empatía	• Cognitiva	21,22
				• Emocional	23,24
				• Social	25,26
			Educación estética	• Experiencia estética	27,28
				• Juicio estético	29,30

Anexo 03: Instrumento de recolección de datos

INSTRUCCIONES

La encuesta es anónima y se les pide su colaboración marcando una alternativa por cada ítem del cuestionario, con la veracidad que caracteriza a su persona.

.....

Colegio: Estatal Particular

Sexo: Masculino Femenino

Edad:

Grado: | 1ro 2do 3ro 4to 5to

	Nunca	Pocas veces	Casi siempre	Siempre
Durante las clases de Literatura, el docente				
1. expone los temas de la sesión de clases.				
2. solicita que los estudiantes lean en voz alta los textos literarios durante la clase.				
3. solicita que los estudiantes elaboren organizadores gráficos sobre las obras literarias.				
Según tu opinión, la finalidad de las clases de Literatura se concentra en	Nunca	Pocas veces	Casi siempre	Siempre
4. la comprensión de la historia peruana o universal.				
5. la valoración de la diversidad cultural del país.				
6. ejercicios para mejorar la ortografía y la redacción.				
7. exposiciones para desarrollar y fortalecer la oratoria.				
8. reconocer el texto literario como una obra artística.				
9. realizar interpretaciones personales sobre el texto literario.				
Las actividades que se realizan sobre los textos literario se caracterizan por:	Nunca	Pocas veces	Casi siempre	Siempre
10. repetir o transcribir información literal del texto literario.				
11. explicar los sentimientos y las acciones de los personajes.				
12. expresar opiniones personales sobre el texto literario.				
13. relacionar el texto literario con los sucesos históricos.				
14. relacionar el texto literario con las vivencias personales.				

Test "Los heraldos negros"

Lea atentamente el siguiente poema de César Vallejo, luego responda las siguientes preguntas.

Los heraldos negros

Hay golpes en la vida, tan fuertes... ¡Yo no sé!
Golpes como del odio de Dios; como si ante ellos,
la resaca de todo lo sufrido
se empozara en el alma... ¡Yo no sé!

Son pocos; pero son... Abren zanjas oscuras
en el rostro más fiero y en el lomo más fuerte.
Serán tal vez los potros de bárbaros Atilas;
o los heraldos negros que nos manda la Muerte.

Son las caídas hondas de los Cristos del alma
de alguna fe adorable que el Destino blasfema.
Esos golpes sangrientos son las crepitaciones
de algún pan que en la puerta del horno se nos quema.

Y el hombre... Pobre... ¡pobre! Vuelve los ojos, como
cuando por sobre el hombro nos llama una palmada;
vuelve los ojos locos, y todo lo vivido
se empoza, como charco de culpa, en la mirada.

Hay golpes en la vida, tan fuertes... ¡Yo no sé!

15. "Y el hombre... Pobre, pobre!" podría significar que el hombre:
- no tiene trabajo.
 - no tiene qué comer.
 - no tiene dinero.
 - no tiene salvación.
16. El verso "Son pocos, pero son" podría significar que:
- Hay pocos golpes en la vida del hombre.
 - No importa la cantidad, sino la calidad.
 - Hay pocos golpes, pero estos son muy fuertes.
 - El hombre soporta estos golpes porque son pocos.
17. Sobre el poema "Los heraldos negros", podemos afirmar que se relaciona con
- la desilusión amorosa de los jóvenes.
 - el sufrimiento del hombre de toda época y condición social.
 - los problemas económicos del país.
 - el dolor de todos los hombres pobres.
18. ¿En qué verso se evidencia que "los golpes de la vida" causan profundas marcas en el ser humano?
- "Hay golpes en la vida, tan fuertes... Yo no sé!"
 - "Abren zanjas oscuras en el rostro más fiero y en el lomo más fuerte."

- c) “Son las caídas hondas de los cristos del alma”
 d) “Todo lo vivido se empoza como charco de culpa en la mirada”

19. ¿Consideras que el poema “Los heraldos negros”, publicado en 1919, sigue siendo actual?

SÍ porque	NO porque
a) Todos recuerdan al autor	a) El autor ya murió
b) El poema me emociona	b) El poema no me emociona
c) Todos se identifican con el sufrimiento humano	c) Hay otros temas que son atractivos

20. ¿Estás de acuerdo en considerar a César Vallejo es el POETA DEL DOLOR HUMANO?

SÍ porque	NO porque
a) Sí es el poeta del dolor humano	a) No es el poeta del dolor humano
b) Habla del dolor humano.	b) No habla del dolor humano.
c) El poema “Los heraldos negros” se enfoca en el tema del dolor humano a nivel universal.	c) El poema “Los heraldos negros” trata del dolor humano, pero desconozco el tema de sus otros poemas.

Ítems	No, nada	muy poco	regular	Sí, mucho
Luego de la lectura del poema “Los heraldos negros”,				
21. me pregunto qué experiencias han inspirado al autor para comprender a los otros.				
22. me pregunto por qué el autor se preocupa por la gente que sufre.				
23. siento admiración por el yo poético porque este sufre por el dolor de los otros.				
24. admiro al yo poético porque muestra solidaridad por el sufrimiento de otros.				
25. siento compasión por la gente que sufre.				
26. he decidido que voy a solidarizarme con las personas que sufren.				
“Los heraldos negros” me ha motivado a				
27. escribir un poema o cuento sobre el sufrimiento de gente que me rodea.				
28. declamar este poema en público.				
29. considerar bello este poema.				
30. considerar que este poema es importante.				

Anexo 04: Validez de instrumentos

	Grado	Filiación académica
1. Miguel Gerardo Inga Arias	Doctor en Educación	UNMSM
2. Elisa Montoya Cantoral	Doctora en Educación	UNIFE
3. María Angela Salinas Cruz	Doctora en Educación	PUCP

VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO POR JUICIO DE EXPERTO

I. DATOS GENERALES

1.4 Instrumento 1:	Enseñanza de la Literatura -Variable X
1.1 Apellidos y nombres del juez evaluador:	Doctor Miguel Gerardo Inga Arias
1.2 Especialidad del evaluador:	Educación: Lenguaje y Literatura

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0-20	Regular 21-40	Bueno 41-60	Muy bueno 61-80	Excelente 81-100
1. Claridad	Está redactado con lenguaje apropiado.					X
2. Objetividad	Está expresado en capacidades observables.					X
3. Actualidad	Establece contenidos respecto a la Enseñanza de la Literatura					X
4. Organización	Existe una organización lógica en la presentación de ítems.					X
5. Suficiencia	Comprende los aspectos de cantidad y calidad.					X
6. Intencionalidad	Adecuado para valorar la Enseñanza de la Literatura					X
7. Consistencia	Basado en aspectos teóricos y científicos.					X
8. Coherencia	Entre los índices, indicadores y dimensiones.					X
9. Metodología	La estrategia responde al propósito de investigación.					X
10. Pertinencia	Es útil y adecuado para la investigación.					X

V. OBSERVACIONES:

.....

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD: Aplicable (X)

Aplicable después de corregir ()

No aplicable ()

IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN:

81-100

Fecha: Lima, 15 de setiembre de 2017



Dr. Miguel Gerardo Inga Arias
Docente de la UPG-FE-UNMSM

VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO POR JUICIO DE EXPERTO

I. DATOS GENERALES

1.4 Instrumento 1: Formación Humanística-Variable Y
 1.1 Apellidos y nombres del juez evaluador: Doctor Miguel Gerardo Inga Arias
 1.2 Especialidad del evaluador: Educación: Lenguaje y Literatura

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0-20	Regular 21-40	Bueno 41-60	Muy bueno 61-80	Excelente 81-100
1. Claridad	Está redactado con lenguaje apropiado.					X
2. Objetividad	Está expresado en capacidades observables.					X
3. Actualidad	Establece contenidos respecto a la Formación Humanística.					X
4. Organización	Existe una organización lógica en la presentación de ítems.					X
5. Suficiencia	Comprende los aspectos de cantidad y calidad.					X
6. Intencionalidad	Adecuado para valorar la Formación Humanística.					X
7. Consistencia	Basado en aspectos teóricos y científicos.					X
8. Coherencia	Entre los índices, indicadores y dimensiones.					X
9. Metodología	La estrategia responde al propósito de investigación.					X
10. Pertinencia	Es útil y adecuado para la investigación.					X

V. OBSERVACIONES:

.....

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD: Aplicable (X)

Aplicable después de corregir ()

No aplicable ()

IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN:

81-100

Fecha: Lima, 15 de setiembre de 2017



Dr. Miguel Gerardo Inga Arias
Docente de la UPG-FE-UNMSM

VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO POR JUICIO DE EXPERTO

I. DATOS GENERALES

1.4 Instrumento 1: Enseñanza de la Literatura -Variable X
 1.1 Apellidos y nombres del juez evaluador: Doctora Elisa Montoya Cantoral
 1.2 Especialidad del evaluador: Educación: Lenguaje y Literatura

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0-20	Regular 21-40	Bueno 41-60	Muy bueno 61-80	Excelente 81-100
1. Claridad	Está redactado con lenguaje apropiado.					X
2. Objetividad	Está expresado en capacidades observables.					X
3. Actualidad	Establece contenidos respecto a la Enseñanza de la Literatura					X
4. Organización	Existe una organización lógica en la presentación de ítems.					X
5. Suficiencia	Comprende los aspectos de cantidad y calidad.					X
6. Intencionalidad	Adecuado para valorar la Enseñanza de la Literatura					X
7. Consistencia	Basado en aspectos teóricos y científicos.					X
8. Coherencia	Entre los índices, indicadores y dimensiones.					X
9. Metodología	La estrategia responde al propósito de investigación.					X
10. Pertinencia	Es útil y adecuado para la investigación.					X

V. OBSERVACIONES:

.....

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD: Aplicable (X)

Aplicable después de corregir ()

No aplicable ()

IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN:

Fecha: Lima, 12 de octubre de 2017



Doctora Elisa Montoya Cantoral
Docente de Unifé
DNI 41271733

VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO POR JUICIO DE EXPERTO

I. DATOS GENERALES

1.4 Instrumento 1: Formación Humanística-Variable Y
 1.1 Apellidos y nombres del juez evaluador: Doctora Elisa Montoya Cantoral
 1.2 Especialidad del evaluador: Educación: Lenguaje y Literatura

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0-20	Regular 21-40	Bueno 41-60	Muy bueno 61-80	Excelente 81-100
1. Claridad	Está redactado con lenguaje apropiado.					X
2. Objetividad	Está expresado en capacidades observables.					X
3. Actualidad	Establece contenidos respecto a la Formación Humanística.					X
4. Organización	Existe una organización lógica en la presentación de ítems.					X
5. Suficiencia	Comprende los aspectos de cantidad y calidad.					X
6. Intencionalidad	Adecuado para valorar la Formación Humanística.					X
7. Consistencia	Basado en aspectos teóricos y científicos.					X
8. Coherencia	Entre los índices, indicadores y dimensiones.					X
9. Metodología	La estrategia responde al propósito de investigación.					X
10. Pertinencia	Es útil y adecuado para la investigación.					X

V. OBSERVACIONES:

.....

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD: Aplicable (X)

Aplicable después de corregir ()

No aplicable ()

IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN:

81-100

Fecha: Lima, 12 de octubre de 2017



Doctora Elisa Montoya Cantoral
Docente de Unifé
DNI 41271733

VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO POR JUICIO DE EXPERTO

I. DATOS GENERALES

1.4 Instrumento 1:

Enseñanza de la Literatura -Variable X

1.1 Apellidos y nombres del juez evaluador:

Doctora María Angela Salinas Cruz

1.2 Especialidad del evaluador:

Psicología educacional y tutorial – Especialista en Investigación

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0-20	Regular 21-40	Bueno 41-60	Muy bueno 61-80	Excelente 81-100
1. Claridad	Está redactado con lenguaje apropiado.					X
2. Objetividad	Está expresado en capacidades observables.					X
3. Actualidad	Establece contenidos respecto a la Enseñanza de la Literatura				X	
4. Organización	Existe una organización lógica en la presentación de ítems.				X	
5. Suficiencia	Comprende los aspectos de cantidad y calidad.					X
6. Intencionalidad	Adecuado para valorar la Enseñanza de la Literatura				X	
7. Consistencia	Basado en aspectos teóricos y científicos.				X	
8. Coherencia	Entre los índices, indicadores y dimensiones.				X	
9. Metodología	La estrategia responde al propósito de investigación.					X
10. Pertinencia	Es útil y adecuado para la investigación.				X	

V. OBSERVACIONES:

.....

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD: Aplicable (X)

Aplicable después de corregir ()

No aplicable ()

IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN:

85

Fecha: Lima, 21 de octubre de 2017



Maria Angela Salinas Cruz
DNI 07969786

VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO POR JUICIO DE EXPERTO

I. DATOS GENERALES

1.4 Instrumento 1:

Formación Humanística-Variable Y

1.1 Apellidos y nombres del juez evaluador:

Doctora María Angela Salinas Cruz

1.2 Especialidad del evaluador:

Psicología educacional y tutorial— Especialista en Investigación

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0-20	Regular 21-40	Bueno 41-60	Muy bueno 61-80	Excelente 81-100
1. Claridad	Está redactado con lenguaje apropiado.				X	
2. Objetividad	Está expresado en capacidades observables.				X	
3. Actualidad	Establece contenidos respecto a la Formación Humanística.				X	
4. Organización	Existe una organización lógica en la presentación de ítems.					X
5. Suficiencia	Comprende los aspectos de cantidad y calidad.				X	
6. Intencionalidad	Adecuado para valorar la Formación Humanística.					X
7. Consistencia	Basado en aspectos teóricos y científicos.				X	
8. Coherencia	Entre los índices, indicadores y dimensiones.				X	
9. Metodología	La estrategia responde al propósito de investigación.					X
10. Pertinencia	Es útil y adecuado para la investigación.				X	

V. OBSERVACIONES:

.....

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD: Aplicable (X)

Aplicable después de corregir ()

No aplicable ()

IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN:

85

Fecha: Lima, 21 de octubre de 2017



Maria Angela Salinas Cruz
DNI 07969786