



**Universidad Autónoma de Baja California**  
**Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo**

*“Estrategias para la enseñanza de literatura a maestros de Inglés”.*

**T E S I S**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

***MAESTRO EN CIENCIAS EDUCATIVAS***

Presenta

***María Luz Anguiano López Paliza***

***Ensenada, B.C. Abril, 2005***



Universidad Autónoma de Baja California  
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo  
Maestría en Ciencias Educativas



*“Estrategias para la enseñanza de literatura a maestros de Inglés”.*

**T E S I S**

que para obtener el grado de

**MAESTRO EN CIENCIAS EDUCATIVAS**

Presenta

***María Luz Anguiano López Paliza***

APROBADO POR:

**Dra. Guadalupe López Bonilla**  
(Directora de Tesis)

**Dra. Edna Luna Serrano**  
Sinodal

**Dra. Mónica Szurmuk Jaitman**  
Sinodal

**M.C. Virginia Velasco Ariza**  
Sinodal

***Ensenada B.C. Abril, 2005***

# Contenido

	Pág.
INTRODUCCIÓN.....	i
I. EL OBJETO DE ESTUDIO .....	1
1.1 Antecedentes .....	1
1.2 Planteamiento del problema .....	3
1.3 Objetivos .....	5
1.4 Justificación .....	5
1.5 Relevancia del estudio .....	6
1.6 Hipótesis .....	7
1.7 Enfoque de instrucción .....	7
II. MARCO TEÓRICO .....	9
2.1 La enseñanza de lenguas extranjeras .....	9
2.2 Lengua, Literatura y Cultura .....	14
2.3 La <i>respuesta del lector</i> .....	16
2.4 La teoría transaccional de Rosenblatt .....	19
2.4.1 Autor, texto y lector .....	20
2.4.2 Epistemología del enfoque <i>Respuesta del lector</i> .....	27
2.4.3 La interpretación de los textos según la Teoría transaccional de Rosenblatt .....	32
2.5 La comprensión durante la lectura .....	34
2.6 Teoría interactiva de la lectura .....	37
2.7 Los procesos de lectura en una lengua extanjera .....	39
2.8 La evaluación de la lectura .....	40
III. METODOLOGÍA .....	44
3.1 Método .....	44
3.2 Sujetos .....	44

Mi agradecimiento a cada una de las personas que contribuyó a la realización de esta tesis.

Guadalupe López Bonilla  
por la dedicación y generosidad con que dirigió el trabajo.

Mónica Szurmuk Jaitman, Edna Luna Serrano y Virginia  
Velasco Ariza  
por sus valiosos comentarios y sugerencias.

Mara Rodríguez Linares y Julia Kondratiev por la  
evaluación de las pruebas de ejecución.

Mis maestros del Instituto de Investigación y Desarrollo  
Educativo por su orientación desde el espacio de sus  
materias.

Doreen Méndez por su ayuda en la edición del texto.

3.3 Instrumentos .....	45
3.3.1 Sección I. Reactivos dicotómicos .....	46
3.3.2 Sección II. Dibujos de imágenes mentales .....	46
3.3.3 Sección III. Preguntas de desarrollo de respuesta breve .....	47
3.3.4 Sección IV. Preguntas de desarrollo de respuesta extensa .....	47
3.4 Procedimiento .....	48
3.4.1 Los textos literarios .....	48
3.4.2 El trabajo con el grupo testigo .....	50
3.4.3 El trabajo con el grupo de intervención .....	50
 IV. RESULTADOS .....	 54
4.1 Resultados de la encuesta .....	54
4.2 Resultados de tipo cuantitativo .....	55
4.2.1 Calificaciones y resultados de la estandarización de cada sección .....	55
4.2.2 Resultados de la prueba de Mann-Whitney: Comparación entre los grupos testigo y de intervención en la preprueba .....	62
4.2.3 Resultados de la prueba de Mann-Whitney: Comparación entre los grupos testigo y de intervención en la posprueba .....	63
4.2.4 Resultados de la prueba de Wilcoxon: Comparación entre los resultados de la preprueba y la posprueba del grupo testigo .....	64
4.2.4 Resultados de la prueba de Wilcoxon: Comparación entre los resultados de la preprueba y la posprueba del grupo de intervención .....	65
4.3 Hallazgos de tipo cualitativo .....	65
4.3.1. Sección II. Elaboración de imágenes mentales .....	66

4.3.2 Sección III. Preguntas de desarrollo de respuesta breve.....	79
4.3.3 Sección IV. Pregunta de desarrollo de respuesta extensa.....	91
<b>V. DISCUSIÓN .....</b>	<b>98</b>
5.1 El diario de lectura .....	98
5.2 El trabajo en grupo .....	101
5.3 Los textos .....	103
5.4 La conexión de la lectura y la escritura .....	104
5.5 Conclusiones .....	105
 Referencias	
 Anexos	

## Tablas

Tabla	Descripción	Página
1	Sección I Reactivos dicotómicos. Grupo testigo.	55
2	Sección I Reactivos dicotómicos. Grupo de intervención.	55
3	Porcentajes de eficiencia de la Sección I. Reactivos dicotómicos.	56
4	Sección II. Imágenes mentales. Grupo testigo.	57
5	Sección II. Imágenes mentales. Grupo de intervención.	57
6	Porcentajes de eficiencia de la Sección II. Imágenes mentales.	57
7	Sección III. Pregunta 1. Grupo testigo.	58
8	Sección III. Pregunta 1. Grupo de intervención.	58
9	Sección III. Pregunta 2 Grupo testigo.	58
10	Sección III. Pregunta 2 Grupo de intervención.	58
11	Sección III. Pregunta 3 Grupo testigo.	59
12	Sección III. Pregunta3. Grupo de intervención.	59
13	Porcentajes de eficiencia de la Sección III. Respuesta breve.	59
14	Sección IV. Respuesta extensa. Grupo testigo.	61
15	Sección IV. Respuesta extensa. Grupo de intervención.	61
16	Porcentajes de eficiencia. Sección IV. Respuesta extensa.	61
17	Significancia de la prueba de Mann-Whitney en todas las secciones de la preprueba.	62
18	Significancia de la prueba de Mann-Whitney en todas las secciones de la posprueba.	63
19	Significancia de la prueba de Wilcoxon en todas las secciones de las pruebas del grupo testigo.	64
20	Significancia de la prueba de Wilcoxon en todas las secciones de las pruebas del grupo de intervención.	65
21	Sección II. Imágenes mentales. Características de las respuestas de cada nivel.	68
22	Sección III. Pregunta 1 de respuesta breve. Características de las respuestas de cada nivel.	80

23	Sección III. Pregunta 3 de respuesta breve. Características de las respuestas de cada nivel.	87
24	Sección IV. Respuesta extensa Características de las respuestas de cada nivel.	93

## Dibujos

Dibujo	Descripción	Página
1	Imagen evaluada en el nivel 1. Preprueba. Grupo testigo. (Preprueba, A 7)	69
2	Imagen evaluada en el nivel 1. Posprueba. Grupo testigo. (Posprueba, A 7)	70
3	Imagen evaluada en el nivel 1. Preprueba. Grupo testigo (Preprueba, A1)	71
4	Imagen evaluada en el nivel 1. Posprueba. Grupo testigo. (Posprueba, A 1)	72
5	Imagen evaluada en el nivel 2. Preprueba. Grupo testigo. (Preprueba, A3)	73
6	Imagen evaluada en el nivel 3. Posprueba. Grupo testigo. (Posprueba, A3)	73
7	Imagen evaluada en el nivel 3. Preprueba. Grupo de intervención. (Preprueba, A 10)	75
8	Imagen evaluada en el nivel 3. Posprueba. Grupo de intervención. (Posprueba, A 10)	76
9	Imagen evaluada en el nivel 3. Preprueba. Grupo de intervención. (Preprueba, A 6)	77
10	Imagen evaluada en el nivel 3. Posprueba. Grupo de intervención. (Posprueba, A 6)	78

## Introducción

La formación de profesores de lengua extranjera ha puesto atención de manera principal en dos campos: el lingüístico y el cultural. El primero se ha concentrado en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes mediante el contacto con intercambios funcionales en la lengua meta; el segundo ha considerado la exposición de los estudiantes a la cultura de la lengua a través de la literatura (Shanahan, 1997).

El diseño de todo curso tiene implicaciones teóricas y metodológicas; en el caso de la enseñanza de la literatura, éstas se refieren a los conceptos epistemológicos con relación al significado del discurso derivado del encuentro con los textos, que determina el procedimiento mediante el cual éstos se abordarán. Las evaluaciones hechas hasta 1987 sobre la manera de enseñar literatura en los Estados Unidos revelaron la tendencia de los programas a enfocarse en la obtención de datos y en el estudio de algunos autores y textos particulares (Applebee, Langer y Mullis, 1987 en Beach 2001), considerando los textos como entidades autónomas (Beach, 2001). Esa concepción de los textos y forma de leerlos correspondió a la llamada *Nueva crítica*, una de las posturas predominantes de la teoría literaria desde los años treinta en el contexto angloamericano. La corriente reemplazó al enfoque histórico dado a los estudios literarios, para concentrarse en el análisis de los elementos esenciales de los textos literarios que les conferían unidad. En el caso de la narrativa, por ejemplo, se analizaba cómo la combinación del tono, punto de vista, atmósfera, argumento, además de otros recursos, lograba ciertos significados, sin necesidad de recurrir a explicaciones desde campos ajenos a la literatura o relacionadas con el contexto social o personal del autor. En otras palabras, se consideraba el significado de una obra y su valor estético contenidos en la obra misma, independientes de su autor, de la participación del lector o de las aportaciones de otras disciplinas.

Así, el procedimiento de estudio consistió en gran medida en actividades de lectura muy detallada, para descubrir la función de los patrones de sonido,

connotaciones, argumento, voz narrativa y tono, en la conformación total de la obra. Las siguientes preguntas dan una idea clara de lo que se buscaba al analizar un texto:

- ¿Cuál es la estructura unificadora de esta obra?
- ¿De qué manera la textura verbal y las imágenes contribuyen a su estructura lógica?
- ¿Cómo se logra la armonía de principios opuestos y se impide el paso al mundo extraliterario? (Biddle y Fulwiler, 1989).

Los beneficios aportados a los estudiantes por este modo de estudiar la literatura consisten, en esencia, en el desarrollo de habilidades de análisis y en el reconocimiento de las convenciones comunes a algunos géneros, épocas o autores, que les proporcionan un marco de referencia a nivel textual muy útil para anticipar la forma y contenido de lecturas futuras. Sin embargo, una de sus limitaciones consiste en el vacío conceptual en el que se leen las obras (Beach, 2001). Por otro lado, el estudiante desconfía de su propia lectura y a menudo depende de las opiniones del maestro o de la crítica especializada, en quienes reconoce la autoridad para la interpretación correcta de los textos (Karolides, 2000). Incluso, se ha afirmado que esta manera de abordar la literatura capacita a los estudiantes para hablar sobre la forma y fondo de las obras desde la postura de la crítica literaria, pero deja de lado la literatura misma (Sloan, 2002).

Sin embargo, como consecuencia de los hallazgos relacionados con la función del lector en el proceso de lectura, que consideran que su experiencia previa es determinante para comprender los textos, surgieron otras alternativas (Beach, 2001), y el significado del texto empezó a buscarse fuera de éste, en el lector, en el sistema cultural donde él habita o en la transacción entre lector y texto (Hartman, 2001). De esta manera, en la actualidad existen diferentes posturas para abordar los textos literarios que consideran al lector esencial para su interpretación; éstas se han agrupado en la llamada *Respuesta del lector*, que ha tenido gran aceptación desde la mitad de los años ochenta y durante la década de los noventa.

Las investigaciones hechas en estudiantes de inglés como lengua extranjera con respecto a la lectura de textos literarios bajo el enfoque *Respuesta del lector*, han revelado que éstos superan el nivel de comprensión literal del texto y tienen una función activa en la construcción del significado mediante transacciones complejas con los textos; además, también se ha encontrado que esta forma de abordar la literatura ayuda a comprender la cultura, lo cual conduce a una mejor experiencia de lectura en una lengua extranjera (Liaw, 2001). Entre las transacciones entabladas con el texto, se encuentran la relación de los sucesos y personajes de la obra de ficción con la experiencia del lector, lo cual resulta en la comprensión del texto a través de la experiencia personal y, de igual manera, en el mejor entendimiento de situaciones personales a través de la literatura. Asimismo, al compartir las diferentes respuestas a un texto, los estudiantes se ponen en contacto con una gama de reacciones al mismo, lo cual los invita a revisar sus respuestas, a considerar otras posibilidades y a construir su significado de la obra literaria. De esta manera, cada lector descubre y acepta interpretaciones diferentes de la suya, todas válidas, siempre y cuando las respalden evidencias del texto. Lo anterior supone un crecimiento personal cuando, después de escuchar otras ideas y compararlas con las suyas de forma profunda, reconoce su propia autoridad con respecto a la lectura. Los lectores se hacen conscientes de su percepción y de la función de sus antecedentes, creencias e identidad en el acto de leer, y adquieren confianza para leer otros textos (Karolides, 2000).

Dada la influencia generalizada de la *Nueva crítica* durante más de cincuenta años en los países de habla inglesa, la formación de profesores de inglés en las instituciones mexicanas antes de la década de los noventa se sitúa en ese contexto. En particular, la Licenciatura en Educación Media con especialidad en Inglés de la Secretaría de Educación Pública, plan 1983, estuvo orientada en el sentido de la historia literaria y la apreciación derivada de la *Nueva crítica*, como puede deducirse de los objetivos generales de los cursos de literatura inglesa y norteamericana: "Conocer y apreciar la literatura británica a través de la lectura de obras notables surgidas en sus diferentes periodos

históricos”; así como de los contenidos tratados. Por ejemplo, algunos de los correspondientes al primer módulo, Literatura Inglesa I son:

- Unidad I: *The Basis for the Appreciation of Literature*.  
Contenidos: *Some highlights in literary reading. How to do it. Better reading. Literary terms: allegory, alliteration, allusion, analogy, assonance, blank verse, cacophony, euphony, connotation, characterization...*
- Unidad II: *The Basis for the Appreciation of Literature*.  
Contenidos: *Appreciation guide. Literary forms: analysis and evaluation, analyzing ideas, poetry, argument, biography and diary, book review, comparison and contrast, description...(Anexo A)*

No obstante el reconocimiento de la diversidad de formas de abordar la literatura y de la validez de cada una de ellas, la creciente presencia del enfoque *Respuesta del lector* en los años recientes, sugiere algunas ventajas para el tratamiento de los cursos de literatura en dicha licenciatura: básicamente, el énfasis puesto en el proceso de transitar por las obras, atendiendo la evocación de pensamientos y sentimientos propiciada por ellas, puede ayudar a los estudiantes a indagar sobre sí mismos y sobre la experiencia humana, lo cual puede influir en aumentar su gusto por la lectura. Al mismo tiempo, el enfoque ofrece la oportunidad de identificar los recursos literarios y aspectos culturales que las sostienen; y de esta manera, puede favorecer el desarrollo de habilidades de comprensión en la lectura.

Con esto en mente, se decidió llevar a cabo un estudio experimental aplicando estrategias de lectura derivadas del enfoque *Respuesta del lector* a la lectura de textos literarios en inglés, a un grupo de estudiantes de la Licenciatura en Educación Media con especialidad en Inglés, Plan 1983. Éste es el estudio que aquí se presenta.

El trabajo está organizado de la siguiente forma:

Se parte de la descripción del objeto de estudio, considerando los antecedentes, planteamiento del problema, hipótesis, objetivos y justificación del estudio en el Capítulo I.

El marco teórico, presentado en el capítulo II, consiste en una revisión de la función del enfoque comunicativo para la enseñanza de la lengua y la importancia de la literatura en la formación de los maestros de inglés. También se encuentran los principios esenciales del enfoque *Respuesta del Lector*, los de la *Teoría interactiva* de la lectura en general y con relación al inglés como lengua extranjera, así como aquellos que respaldan los exámenes alternativos para evaluar la lectura.

El Capítulo III describe el método empleado en el estudio: las estrategias utilizadas en los tratamientos de los grupos testigo y de intervención, y la descripción de las pruebas empleadas para evaluar el efecto de las mismas en ambos grupos.

Los resultados de tipo cuantitativo y cualitativo se encuentran en el Capítulo IV; los primeros comprenden las calificaciones obtenidas por los estudiantes, la estandarización de los resultados cuantitativos que permiten tener una primera impresión del desempeño de los estudiantes, y los resultados de las pruebas estadísticas de Van-Mannen y Wilcoxon para identificar los cambios significativos ocurridos en ambos grupos. El análisis de los resultados cualitativos muestra las tareas llevadas a cabo por los estudiantes según el nivel alcanzado por las respuestas y permite apreciar los cambios ocurridos después de la intervención.

El capítulo V está dedicado a la discusión de los resultados y a las conclusiones del estudio.

Se espera que los hallazgos obtenidos en esta investigación sean de utilidad para los maestros y estudiantes de lengua y literatura. Asimismo, que contribuyan a apreciar la función de la literatura en el desarrollo cognoscitivo, afectivo y social de las personas.

Ensenada, Baja California. Febrero de 2005

## Estrategias para la enseñanza de literatura a maestros de Inglés.

### I. El objeto de estudio

#### 1.1 Antecedentes

De 1993 a 2003, la Escuela Normal Estatal de Ensenada, Baja California ofreció la Licenciatura en Educación Media con especialidad en Inglés dentro de la modalidad semiescolarizada. Entre los propósitos del plan de estudios se incluía que al final de su carrera, los estudiantes dominaran la lengua inglesa, la metodología de su enseñanza y conocieran la cultura de los pueblos en donde se habla el idioma. El currículo incluía cuatro módulos de literatura inglesa y uno de literatura norteamericana.

Los programas de la Secretaría de Educación Pública para los cursos de literatura fueron diseñados en 1983, y privilegiaban la apreciación de los textos mediante el conocimiento de los elementos formales que los constituyen para, de esta manera, determinar su significado y valor estético. Los cursos seguían un orden cronológico, desde el periodo anglosajón hasta los autores más reconocidos del siglo XX (Anexo A); es decir, los programas se enfocaban específicamente en la lectura detallada de los textos para descubrir los elementos que los conforman, y en la historia literaria. El tipo de prácticas relacionado principalmente con los aspectos formales de las obras corresponde a *La nueva crítica*, movimiento que dominó la apreciación de la literatura entre los escritores y críticos ingleses y norteamericanos principalmente, después de la Primera Guerra Mundial (Searle, 1997). Como se ha señalado en la introducción a este documento, éste se concentró en el análisis de la obra, sin tomar en cuenta otras disciplinas; asimismo, el lector, el autor, el contexto en que se produjo la obra y el proceso de lectura en sí prácticamente fueron ignorados. El estudio de la literatura consistía en la manera como los "materiales" de una obra eran parte de una "estructura" que incluía tanto la forma como el contenido, por lo que se concentraba en descubrir la organización de esos elementos con fines estéticos (Wellek y Warren, 1978).

Además de que esta forma de abordar la literatura no toma en cuenta aspectos que en la actualidad son considerados esenciales para abordar la lectura, como el proceso de construcción de significados a través de la transacción entre lector y texto, resulta un tanto árida para quienes no pretenden ser especialistas en el campo de las letras, en particular para los estudiantes de una lengua extranjera.

La revisión de artículos sobre el tema mostró pocos estudios publicados en la década de los ochenta sobre la enseñanza de la literatura en programas de inglés como segunda lengua (Muyskens, 1983); sin embargo, en los Estados Unidos éstos registraron el escaso interés de los estudiantes por los cursos de literatura, evidente en la disminución de la demanda de esta materia. Algunos autores vieron el origen del desinterés de los alumnos en la falta de habilidades de análisis y en el nivel insuficiente de dominio del idioma para emprender una lectura sin tropiezos (Harper, 1988; Tucker, 2000), por lo que insistieron en una buena preparación lingüística de los estudiantes antes de ser introducidos a los estudios literarios (Esler y Bolinger, en Muyskens, 1983). Otros lo consideraron el resultado de la forma tradicional en que se habían estado impartiendo los cursos: enseñanza centrada en el maestro, el análisis de los textos literarios como productos terminados y autocontenidos (Harper, 1988; Kramsch, 1993), y a la falta de una metodología definida para abordar la materia, la cual se había dejado al criterio del maestro (Muyskens, 1983; Brumfit, 1987). Lo anterior propició la mínima participación del estudiante y en muchos casos la frustración ante una tarea difícil y poco placentera.

Esa situación dio lugar a la revaloración de la función de la literatura en el nivel de licenciatura y al reconocimiento de que la dificultad de los estudiantes para leer los textos literarios estaba relacionada con las limitaciones metodológicas en la impartición de la materia y con los objetivos poco realistas de los programas (Scher en Harper, 1988). Algunos maestros de lengua extranjera llegaron a la conclusión de que los intereses, metas y necesidades de los estudiantes a nivel licenciatura diferían de los de posgrado o de los del especialista, para quienes la historia y la teoría literaria eran indispensables.

Para los primeros se requería una forma de enseñanza “que condujera a la comprensión de la cultura de la que los textos forman parte, al reconocimiento de las obras literarias como expresión vital y relevante de la condición humana y a la comprensión de las dimensiones universales y personales de las mismas” (Harper, 1988: 403, en inglés el original). Para ello, la metodología debería propiciar la interpretación del texto mediante un proceso de diálogo que permitiera la individualización del proceso de lectura, incorporara las diferentes experiencias y perspectivas de los estudiantes y proporcionara una secuencia de actividades para facilitar la comprensión del texto.

En el caso de México, la revisión bibliográfica hecha para conocer el tipo de formación de los maestros de Inglés a nivel secundaria arrojó solamente un estudio que comprende cuatro fases (Silva, 2001). Al inicio de esta investigación, ese estudio se encontraba en su primera fase, por lo que aún no había datos que indicaran si los maestros tienen formación literaria y, en caso de ser así, cuáles son los principios que respaldan dicha formación, así como su práctica docente en este campo.

Con respecto a mi experiencia de trabajo con los estudiantes de la Licenciatura en Educación Media con especialidad en Inglés, éstos demostraron tener muy poca experiencia en la lectura de textos literarios, incluso en español, su lengua materna. Asimismo, fue evidente la falta de habilidades de lectura y escritura. Dada la necesidad de abordar los programas de literatura establecidos en el currículo y consciente de los antecedentes de desinterés por la materia, se pensó en trabajar bajo principios diferentes de los establecidos en los programas de 1983 para esta licenciatura.

## 1.2 Planteamiento del problema

En México se ha empleado principalmente *La nueva crítica* para impartir los cursos de literatura inglesa y norteamericana a estudiantes de Inglés cuya lengua materna es el español. En las últimas décadas, sin embargo, el interés por la enseñanza de la lengua como sistema para construir significados y la importancia creciente de la formación lectora, invitan a poner en práctica otras

formas de enseñanza y a utilizar la llamada lectura crítica. Esta manera de emprender la lectura requiere que el estudiante sea consciente de su razonamiento mientras lee; es decir, que los esquemas mentales que posee se activen, que ponga en práctica procesos de análisis y síntesis, que explore sus ideas y conocimientos, de manera que incorpore la lectura a su experiencia enriqueciéndola, y mejore así la comprensión del campo en cuestión. El enfoque *Respuesta del lector* parece reunir las cualidades necesarias para introducir a los estudiantes a su mundo interior y enlazarlos con los sucesos plasmados en los textos literarios, al facilitar la toma de conciencia de lo que piensan mientras leen. Por lo tanto, ante la situación detectada se planteó la siguiente pregunta:

¿Es posible lograr que los estudiantes mexicanos de licenciatura para maestros de Inglés, mejoren sus habilidades de lectura, a través del uso de estrategias derivadas del enfoque *Respuesta del lector* aplicadas a la lectura de textos literarios en inglés?

Para responder esta pregunta se llevó a cabo una investigación bajo las siguientes condiciones:

- El estudio se realizó en la Escuela Normal Estatal de Ensenada, B.C. Los sujetos fueron 18 alumnos del noveno semestre de la Licenciatura en Educación Media, con especialidad en Inglés, dentro de la modalidad de educación semiescolarizada.
- Se impartió un curso sobre cuento norteamericano en dieciséis sesiones semanales.
- Se trabajó con grupo experimental y grupo testigo.
- Se abordó el estudio desde la perspectiva de la corriente teórica llamada *Respuesta del lector*.
- La investigación abarcó 18 sesiones de hora y media cada una a partir del semestre que inició en febrero de 2002 y terminó en junio del mismo año.
- La primera y última sesiones se dedicaron a la aplicación de los instrumentos de evaluación (preprueba y posprueba) ; en las dieciséis restantes se hizo la intervención.
- Los instrumentos de evaluación consistieron en:

- a) Una encuesta para recabar información sobre los antecedentes personales de los alumnos, su experiencia y su gusto por la lectura.
- b) Una prueba de ejecución con dos versiones (preprueba y posprueba) para evaluar habilidades para la lectura, que se aplicó al inicio y al final del curso.

### 1.3 Objetivos

El objetivo general de la investigación fue aplicar los principios del enfoque *Respuesta del lector* a través de algunas estrategias de lectura y discusión de textos literarios, y explorar los logros de los estudiantes en el desarrollo de habilidades específicas de comprensión como:

- Comprender inicialmente del texto.
- Crear imágenes mentales de lo que se lee.
- Relacionar el texto con eventos de su propia vida y adoptar una postura intertextual.
- Interpretar el texto y desarrollar una voz propia.
- Identificar, comentar y elaborar sobre los aspectos formales de los textos literarios.

### 1.4 Justificación

La lectura de textos literarios se reconoce el día de hoy como la actividad esencial para elevar los niveles de formación lectora. Esto ha conducido a la búsqueda de distintas estrategias pedagógicas con el objetivo de aumentar la capacidad de los estudiantes para, en palabras de Langer (1999), "leer" los significados sociales, las reglas, estructuras y las rutinas lingüísticas y cognoscitivas, de modo que ese conocimiento sea accesible como un repertorio de opciones cuando la persona enfrente situaciones nuevas. En el caso de la lectura de textos literarios en inglés, los significados derivados de ella atañen tanto a las situaciones nuevas en el contexto cultural de la lengua en cuestión,

como a las situaciones más cercanas de la cultura propia, debido a que la materia prima de la literatura es la experiencia humana

Al ser la lectura el medio para elevar dichos niveles de letrismo, los estudios sobre los procesos que intervienen en ella y las formas de mejorar las habilidades para leer y los niveles de comprensión han sido objeto de la atención de los investigadores en las últimas décadas (Irwin, 1996; Applebee, 1984, 1986, 1987; Brown y Pressley, 1994; Langer, 1999). Igualmente sucede con la función de la literatura con relación a este proceso (Langer, 1995, Shanahan, 1997; Tannen, 1987).

En el caso de México, hay evidencia de mejoría de las habilidades de lectura de los alumnos cuando se utilizan estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas específicas, tales como las de imaginación, señalización, focalización y elaboración significativa, entre las primeras; y las de planeación, ejecución y evaluación, entre las segundas. (Martínez Romero, Díaz Barriga, 1994). Sin embargo, como se mencionó anteriormente, en la revisión bibliográfica llevada a cabo para esta investigación, no se encontraron en el país estudios con relación a estrategias aplicadas a la enseñanza de la literatura en inglés a hablantes de español como lengua materna.

### **1.5 Relevancia del estudio**

Una vez constatada la eficacia del entrenamiento en el uso de estrategias en el proceso de lectura, se consideró pertinente la investigación del efecto de las mismas en la enseñanza de la literatura con base en el enfoque Respuesta del lector. Se optó por esta postura teórica porque la transacción entre lector y texto puede facilitar la construcción de significados personales y sociales que proporcionen al estudiante un repertorio de opciones para enfrentar situaciones nuevas. Además, se consideran los beneficios aportados por la práctica de actividades de tipo cognoscitivo implícitas en el enfoque mismo, tales como los procesos elaborativos de predicción, imaginación, procesos de pensamiento de orden superior y la respuesta afectiva, los cuales pueden redundar en una mejor comprensión e interpretación de los textos.

Los resultados positivos de las estrategias empleadas pueden aplicarse a otros grupos del mismo nivel educativo y a los estudiantes de educación secundaria, lo cual puede aportar los siguientes beneficios:

- El desarrollo de habilidades de comprensión a través de los procesos elaborativos apenas mencionados (la predicción, la imaginación, la respuesta afectiva, la integración de conocimientos previos y las habilidades de pensamiento de orden superior), que por otra parte facilitan el acceso a todo tipo de textos.
- La literatura puede ser un medio para que el estudiante conozca otras costumbres y formas de pensar y actuar, puesto que entra en contacto con textos pertenecientes a una cultura diferente de la propia.
- Al tener acceso a las concepciones particulares de otras culturas y mediante la comparación de ideas propias y ajenas, el individuo avanza en la comprensión de sí mismo y de otros.
- Los puntos anteriores favorecen el desarrollo de personas letradas, en el sentido expuesto por Langer.
- En el ámbito específico de la adquisición de una lengua extranjera, los cursos de literatura pueden atender los aspectos estructurales y léxicos del idioma en cuestión y favorecer el dominio del mismo.

## 1.6 Hipótesis

El entrenamiento en estrategias de lectura con base en el enfoque *Respuesta del lector* permitirá que los alumnos adquieran y desarrollen habilidades de lectura específicas.

## 1.7 Enfoque de la instrucción

La aproximación a los textos literarios a través del enfoque de *Respuesta del lector* supone una actividad creativa, por lo que el enfoque pedagógico constructivista parece ser el indicado para la práctica docente. Se considera al alumno activo en la construcción de sus conocimientos y de su crecimiento

personal. La labor del maestro es la de involucrarlo en actividades planeadas que faciliten los procesos cognoscitivos y afectivos internos y enlacen al estudiante con su medio sociocultural (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 1998).

## II. MARCO TEÓRICO

La revisión de la literatura, cuya síntesis se presenta a continuación, tiene el propósito de aportar un marco de referencia en donde situar esta investigación. Debido a que los sujetos son mexicanos en un contexto de habla española, que ejercerán su profesión como maestros de Inglés como idioma extranjero y que el currículo incluye cinco cursos de literatura, fue preciso revisar de manera rápida el enfoque comunicativo empleado en este caso para la enseñanza del inglés, así como la función de la literatura en el aprendizaje de los idiomas. En esta sección se encuentran también las bases teóricas que subyacen al enfoque para aproximarse a la literatura conocido como *La respuesta del lector*, al proceso de lectura en general y en una lengua extranjera, y los criterios en que se apoya el empleo de exámenes de ejecución para verificar el desempeño de los estudiantes. De esta manera se intenta proporcionar una base lo suficientemente amplia para sustentar este estudio sobre la enseñanza de la literatura en el caso particular de un grupo de estudiantes de una licenciatura para maestros de Inglés.

### 2.1 La enseñanza de lenguas extranjeras.

A partir de los años ochenta, la enseñanza de lenguas extranjeras en Europa y América ha estado dominada por los enfoques comunicativos, resultado de las aportaciones de diversos autores (Hymes (1972, en Richards y Rodgers, 1986; Halliday, 1970, en Richards y Rodgers, 1986) entre otros, sobre los aspectos sociales y funcionales de la lengua. Dentro de éstos se encuentran el método natural y el enfoque comunicativo nocional funcional, el último de los cuales ha tenido una aceptación muy grande fuera de los países de habla inglesa para la enseñanza del inglés como lengua extranjera a estudiantes adolescentes y adultos. Éste parte de las siguientes premisas: a) La lengua es un sistema para la expresión de significados; b) su función esencial es la interacción y la comunicación; c) la estructura de la lengua refleja sus usos funcionales y comunicativos, y d) sus unidades primordiales no son sólo los aspectos estructurales sino las categorías de significados funcionales y comunicativos que se realizan en el discurso (Richards y Rodgers, 1986).

El objetivo fundamental de los programas diseñados bajo ese enfoque es el desarrollo de la capacidad de comunicación de los alumnos en la lengua meta, la cual comprende, según Canale y Swain (1980, en Richards y Rodgers, 1986), la *competencia gramatical o lingüística*; la *competencia sociolingüística* o capacidad para entender el contexto social en donde se da el acto de comunicación, incluso la relación entre los participantes, la información compartida y el propósito de la interacción; la *competencia discursiva* o capacidad para interpretar los elementos de un mensaje dentro del discurso o texto completos; y la *competencia estratégica* necesaria para iniciar, terminar, mantener o redirigir la comunicación. Además, la capacidad de comunicación incluye cuatro habilidades: habilidad para escuchar, para hablar, para escribir y para leer, las cuales se trabajan de manera global durante el tiempo de instrucción, enlazando las actividades diseñadas para cada una de ellas alrededor de una misma situación. El resultado esperado, por lo tanto, contempla a un individuo capaz de comunicarse de manera eficaz en un contexto de lengua extranjera.

La mayoría de los programas y libros de texto diseñados para alcanzar dicha competencia se orientan hacia objetivos lingüísticos prácticos; con frecuencia comprenden los temas y funciones necesarios en situaciones de negocios o de turismo, enmarcados en escenarios que simulan un contexto real. Los textos seleccionados para desarrollar la habilidad de leer, por ejemplo, ofrecen la posibilidad de enfrentar una necesidad práctica y se vinculan a las fórmulas lingüísticas convencionales destinadas a realizar una función del lenguaje previamente expuesta a otras de las habilidades que se intenta fortalecer. Incluso cuando se trata de un texto literario, a menudo el propósito de la lectura deja la experiencia estética inadvertida y se concentra en la obtención de información ya sea gramatical, de léxico o de contenido, por lo que el ejercicio sólo cumple una función utilitaria al localizar datos explícitos en un texto simple y predecible.

Lo anterior se debe en parte a un intento de satisfacer las necesidades de comunicación impuestas por el sistema económico global (Shanahan, 1997); pero en esencia, es la respuesta a los sistemas educativos que evalúan la eficacia de los métodos de enseñanza de acuerdo a sus resultados prácticos y que, en el caso de la enseñanza de otro idioma,

esperan el desarrollo de las habilidades mencionadas sin considerar la profundidad o extensión de las ideas, lo cual asignan a otras materias (Kramersch, 1993). Esto, por lo tanto, implica la existencia de limitaciones para alcanzar significados más allá de las situaciones convencionales inmediatas y pone en duda la eficacia de estos enfoques para desarrollar las competencias sociolingüística y discursiva señaladas por Canale y Swain. Esto ha sido respaldado por algunos estudios sobre la adquisición del inglés como segunda lengua que han revelado que los estudiantes aprenden el inglés cotidiano en un promedio de dos años; sin embargo, la adquisición del lenguaje académico o la formación lectora necesarios para un desempeño académico adecuado puede tomar de 5 a 11 años (Hipótesis de Cummins en Ernst-Slantl, Moore & Maloney, 2002).

Según Kramersch (1993), las limitaciones de los enfoques pragmáticos funcionales obedecen a la creencia equivocada en la posibilidad de traducir significados de una lengua a otra si se comparte un mismo código lingüístico y se emplea éste con precisión y pertinencia en una situación dada, ya que las necesidades humanas son las mismas. Sin embargo, asegura la autora, tales posturas pierden de vista el hecho de que al ser la lengua una construcción social, la cultura se encuentra en su parte medular, lo cual implica que cada comunidad lingüística comparte significados particulares que corresponden a su forma de ver el mundo y que difícilmente pueden aprehenderse a partir de los actos del habla comprendidos en los enfoques funcionales.

Por otro lado, la autora considera que existe una visión dicotómica de la enseñanza de lenguas que es necesario superar, reflejada en la oposición marcada de distintas dimensiones entre los métodos destinados a este fin: los aspectos estructurales vs. los funcionales, los modelos centrados en el maestro vs. los centrados en el estudiante, la insistencia en el desarrollo de las habilidades vs. la enseñanza de contenidos e incluso la concepción de la enseñanza de la lengua vs. la enseñanza de la literatura; y aparejada a esta visión está la concepción de que el aprendizaje de una lengua es un proceso lineal, cuando es del conocimiento de los maestros la imposibilidad de capturar en un método la variación lingüística y de significados contenida en una cultura.

Hallazgos como los mencionados han hecho que se consideren adecuados los enfoques funcionales para los niveles iniciales e intermedios de aprendizaje, en los que se maneja la lengua como un sistema referencial y se negocian significados universales; pero para lograr una competencia comunicativa de mayor alcance, se requiere la interiorización de los aspectos lingüísticos, socioculturales, históricos y semióticos que la conforman (Brumfit y Carter, 1987); es decir, es necesaria la aprehensión de los significados particulares inmersos en cada cultura, sin los cuales la gama de significados potenciales del discurso se reduce a lo ordinario. Por lo tanto, en la actualidad se subraya la importancia de exponer al estudiante de un idioma extranjero a la cultura de la lengua meta, principalmente mediante la literatura (Shanahan, 1997; Kramsch, 1993). Pero Kramsch advierte ciertas dificultades en el manejo de los textos literarios por los maestros del enfoque comunicativo que trabajan con los significados universales del lenguaje cotidiano, ya que para exponer a los estudiantes a los significados potenciales del lenguaje común tienen que emplear textos que se aparten de ello, lo cual consideran que no coincide con el tipo de actividades comunicativas que practican.

Dentro de la corriente a favor de vincular la lengua a la cultura a través de la literatura es posible distinguir dos vías: ofrecer cursos opcionales de literatura dentro de los departamentos de lenguas o incluir piezas literarias en las clases del idioma extranjero y reunir así estos campos de estudio, separados durante la mayor parte del siglo XX. En ambos casos se le asigna gran importancia a la literatura como medio para adquirir la competencia necesaria para comprender y expresarse en la lengua meta. Los autores a favor del empleo de textos literarios en las clases de lengua extranjera expresan diferentes razones para mantener su postura. Brumfit y Carter (1987) reúnen sus planteamientos con los de autores clásicos del enfoque comunicativo, como Widdowson y Littlewood, quienes ven la literatura como un buen recurso para desarrollar habilidades de interpretación en los estudiantes porque consideran importante el proceso seguido durante la lectura de este tipo de textos. Según Widdowson (1983, en Brumfit y Carter, 1987), cuando se lee un texto con fines informativos, se extraen sólo aquellos datos que encajan en un marco de referencia establecido, como señala

Kramersch; en cambio, el texto literario enfrenta al lector a una realidad nueva que necesita procedimientos de interpretación no requeridos por otro tipo de texto, pues el lector encontrará situaciones que se dejan sin aclarar deliberadamente, cuyo sentido no se descubre mediante las fórmulas comúnmente empleadas por los métodos funcionales, sino a través de inferencias dentro y fuera del texto. El autor afirma que tal entrenamiento es un factor crucial en el desarrollo de las habilidades para aprender otra lengua.

A su vez, Littlewood (1976, en Brumfit y Carter, 1987:14) ve una relación particular entre el texto literario y la realidad externa, distinta de la que mantienen con ella otros tipos de texto. Según el autor, el texto encuentra en ella su materia prima y algunos referentes básicos para su interpretación; luego, el lector los relaciona con elementos que sólo existen en el texto para después recrear todo en su mente, empleando evidencia del lenguaje encontrado en el texto y su conocimiento del mundo. Es decir, se establece un ir y venir entre lector, texto y mundo exterior, durante el cual el lector trata de construir y retener una imagen coherente del mundo del texto.

Hay, además, otro argumento de gran peso a favor de la lectura de textos literarios en las clases de lengua extranjera; éste se refiere al valor de la experiencia subjetiva como facilitadora del aprendizaje. Durante mucho tiempo las emociones fueron catalogadas como elementos negativos que interferían en la adquisición de otro idioma; sin embargo, Shanahan (1997) considera la esfera afectiva un dominio determinante en la adquisición de una lengua, incluso de la materna, y ve en la literatura un medio para evocar conocimientos y experiencias previos y reproducir imágenes que ejercen un impacto emocional en el lector y propician el aprendizaje. No obstante, considera que para que eso suceda, la aproximación a la literatura requiere prácticas que estimulen la afectividad del lector. El autor advierte la escasa atención dada a dicha esfera en las teorías actuales de la adquisición de segundas lenguas a pesar de la gran cantidad de estudios sobre este último tema y sugiere mayor investigación al respecto, ya que considera la literatura como una de las formas del lenguaje que incide en su adquisición de forma contundente. Asimismo, afirma que la fusión de la lengua, la afectividad y la cultura dada en la literatura con frecuencia proporcionan al estudiante de una lengua extranjera muestras de un lenguaje vivo que aún no adquiere y del

que puede apropiarse.

A pesar de la fuerte demanda por integrar lengua y literatura en los programas de inglés para extranjeros, algunos profesionales no coinciden con las ventajas que se le asigna a dicha integración. Consideran que la literatura no proporciona el nivel de competencia necesaria para los estudios universitarios; e incluso perciben las actitudes positivas de los alumnos hacia la literatura en proporción directa al dominio previo de la lengua, por lo cual creen necesario un nivel intermedio de competencia lingüística cuando menos para tener acceso a algún tipo de piezas literarias (Liaw, 2001; Brumfit & Carter, 1987; Delanoy, 1997, Carrell, 2000). Por otro lado, un gran número de estudiantes consideran los textos literarios aburridos, largos, y difíciles de entender, además de no apreciar la forma en que la lectura de tales textos contribuye a mejorar sus habilidades de comunicación en la lengua meta.

## **2.2 Lengua, Literatura y Cultura**

En la enseñanza del Inglés como segunda lengua, la demanda por integrar el estudio del idioma y de la literatura dentro de un mismo dominio data de la década de los ochenta (Sloan, 2002; Kramsch y Kramsch, 2000). La importancia dada a otras disciplinas en momentos distintos del siglo pasado, como a las ciencias sociales, las ciencias de la educación y de manera sobresaliente a la lingüística, relegó la literatura a segundo término e incluso la consideró obsoleta como el campo mayormente asociado a la lengua. En los Estados Unidos, por ejemplo, el American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) separó de manera oficial la enseñanza de lenguas extranjeras del estudio de la literatura en 1966. Sin embargo, a pesar de la disociación de los campos, la literatura permaneció en el ambiente académico y, aun con su perfil bajo, su presencia fue importante para resurgir en la década de los ochenta y tomar su lugar como la disciplina en donde convergen la lengua y la cultura. En la actualidad se le considera indisociable del estudio de la lengua, en particular de la formación en la lectura y la escritura, tanto en los casos de la lengua materna como en los de idiomas extranjeros, debido a que la exposición de los estudiantes a la literatura es un factor determinante en la formación de personas letradas, que según Kramsch (1998: 56) implica "...la capacidad de entender y manejar los

significados sociales y culturales del lenguaje impreso, tanto los pensamientos como los sentimientos y las acciones”, lo cual requiere capacidades intelectuales superiores relacionadas con la construcción y reconstrucción constante de sus conocimientos y su visión del mundo.

En ese sentido, Langer (1995) asigna un gran valor a la literatura como factor del desarrollo intelectual, social y personal del individuo. Según ella, le permite al hombre explorar su interior y definir su identidad y sus opciones futuras; comprender a otras personas y detectar y valorar las diferencias entre ellas, sentir su pertenencia a la humanidad y buscar nuevas posibilidades de desarrollo; en otras palabras, le permite percibirse como individuo y como parte de la humanidad y actuar en la transformación de sí mismo y de su sociedad.

Igual que Langer, Rosenblatt (1978) considera la lengua y la literatura desde las dimensiones individual y social. La lengua, dice ella, es un sistema construido por la sociedad, a la que a su vez modifica; los escritores son también lectores de obras literarias o receptores de la literatura oral, por lo tanto han absorbido las convenciones lingüísticas y literarias de su cultura, pero cada persona las interioriza de manera individual y única. Según la autora, los símbolos verbales activan ideas, actitudes y valores originados en la sociedad, que conforman el mundo evocado por el lector y que incluye principalmente supuestos sobre el universo, la naturaleza humana, la estructura de la sociedad, los roles asignados a hombres y mujeres, niños y adultos, así como las normas morales, sociales y religiosas. El texto presenta, de manera explícita o implícita, una red de tales códigos contenidos en personajes y situaciones. El lector recurre a la cultura que ha interiorizado para encontrar en el texto un mundo que puede ser diferente del suyo en muchos aspectos, aún cuando se supone que autor y lector comparten la misma cultura por vivir en el mismo grupo social y en la misma época, por lo que los aspectos sociales e individuales convergen en la experiencia de lectura.

Según Kramsch (1998), como portadores de la cultura, los textos literarios son el reflejo de las comunidades donde se producen a partir de tres dimensiones: las convenciones sociales de un grupo, sus normas de interacción y de interpretación del mundo, sus actitudes y valores representan

el eje sincrónico; la historia y la tradición que dieron lugar a las prácticas cotidianas y a las manifestaciones artísticas que marcan el desarrollo de su identidad representan su evolución en el tiempo o eje diacrónico. Estos dos aspectos conforman el contexto sociocultural necesario para aproximarse al estudio de la lengua. La tercera dimensión se refiere al mundo de la imaginación mediado por la lengua: las aspiraciones comunes o los deseos cumplidos o incumplidos de un grupo. En palabras de la misma autora, "...La lengua no está ligada sólo a la cultura del pasado y del presente, también a la cultura de la imaginación que dirige las decisiones y acciones de la gente". (Kramsch, 1998: 8).

En el contexto del inglés como lengua extranjera, debe tenerse en cuenta el propósito fundamental de la lectura de un texto literario: si ésta se emprende teniendo en mente sólo los aspectos lingüísticos, como la adquisición de vocabulario, expresiones o ciertas estructuras, el resultado será poco satisfactorio. De igual manera, si la lectura se destina a obtener ejemplos de ciertos comportamientos característicos de otra cultura, se estará desperdiciando la esencia del texto literario. En ambos casos la lectura estará enfocada a obtener cierta información y, por lo tanto, se concentrará en el producto de la misma. En cambio, si se aborda teniendo como propósito la experiencia de adentrarse en el mundo del texto literario y atender a lo que sucede durante ese tránsito, la percepción tanto de maestros como de alumnos de la conveniencia de incluir la literatura como parte de los programas de lengua extranjera puede tornarse positiva. Una lectura así traerá además los beneficios de mejorar la comprensión de la lengua y de la cultura en cuestión al tocar la esfera afectiva que, según Shanahan, es determinante en la adquisición de otra lengua. Pero para eso es indispensable utilizar formas de aproximación que faciliten tanto el acceso de los estudiantes al texto como la interacción entre ambos, de manera que ésta sea en efecto la exploración de posibilidades y una experiencia memorable.

### **2.3 La Respuesta del lector**

El enfoque empleado durante gran parte del siglo XX para la lectura de textos literarios en Inglaterra y los Estados Unidos correspondió al movimiento de *La nueva crítica*, cuya base era el análisis objetivo de los

elementos y convenciones empleados en la elaboración de los textos, la relación entre ellos y los efectos logrados por dicha relación. Estos efectos y el significado del texto se consideraban unívocos, dado que emanaban del texto mismo. Por esa razón, el análisis de una obra ignoraba por completo tanto al lector como a su autor. La lectura de estos textos fue restringiéndose cada vez más a los cursos de literatura y al dominio del especialista. Como se ha señalado anteriormente, su lectura en otros espacios decayó al grado de haberse separado de los cursos de lengua; los estudiantes sentían no tener la formación necesaria para interpretarlos y los consideraban complicados y tediosos.

El reconocimiento de la literatura como la materia inseparable de la lengua y de la cultura trajo consigo la reflexión sobre la forma de abordarla. Si el enfoque empleado hasta entonces no era atractivo para aquellas personas ajenas al campo, ni podía hablarse de una metodología para la enseñanza de la literatura, un enfoque que involucrara al lector parecía ser el adecuado. Se recurrió entonces a las teorías sobre la respuesta del lector a los textos literarios.

El origen del enfoque *Respuesta del lector* se encuentra a fines de los años treinta en el trabajo de Louise Rosenblatt, aunque la mayor parte del trabajo teórico apareció en la década de los setenta, después de una nueva edición de sus libros *Literature as Exploration* en 1976, y *The Reader, the Text, the Poem* en 1978. El enfoque empezó a ponerse en práctica hasta fines de esa década y principios de los ochenta, fechas que coinciden con el resurgimiento de la literatura como disciplina ligada al estudio de la lengua. Esta postura no pone énfasis en el valor de la obra literaria como texto autónomo y se inclina por la relación entre texto y lector y por el proceso de lectura como factores esenciales en la construcción del significado de ese discurso. En los Estados Unidos se ha aplicado este enfoque con entusiasmo principalmente en los niveles de primaria y secundaria (Asselin, 2000), lo cual fue considerado como un cambio saludable en los salones de clase por la carga de sentido común y el énfasis humanista que trajo consigo (Miller, 2001). Según Sloan (2002), la gran aceptación del enfoque desembocó en la publicación de numerosos libros sobre *Respuesta del lector* y en la práctica generalizada del mismo. Sin embargo, en los niveles superiores el estudio de

los elementos formales siguió siendo la tendencia principal (Applebee, 1989 en Squire, 2001).

Aunque en general se habla del enfoque *Respuesta del lector*, éste no es sólo uno; de hecho, existen diferentes formas de explicar cómo responde el lector a un texto. Todas parten de la noción de la inseparabilidad del lector y el texto, pero cada una considera distintos aspectos como determinantes de la respuesta. En un sentido muy general, Miller (2001) asocia el término al conjunto de actividades diseñadas a partir de las teorías que sostienen la necesidad de involucrar a las personas en su proceso de aprendizaje para que éste se logre. Pero desde un punto de vista más específico, Beach (en Karolides, 2000) clasifica las teorías que explican la respuesta del lector en textuales, si requieren del conocimiento de las convenciones literarias para generar la respuesta; las que se basan en la experiencia, que enfatizan la transacción entre lector y texto; las psicológicas, dirigidas a los procesos cognoscitivos y al valor simbólico de las palabras e imágenes; y las socioculturales, que toman en cuenta el contexto y los antecedentes socioculturales del lector para la construcción de significados. Igualmente, existe una variedad de perspectivas desde las cuales es posible abordar la respuesta del lector: las de género, de ideología o minorías. En cualquier caso, lo que las une es la atención dada al proceso mental del lector durante el contacto con el texto.

El modelo con base en la teoría transaccional, que rescata la experiencia vivida por el lector durante la lectura de un texto literario, ha sido tomado como fundamento para este estudio. Éste reconoce las aportaciones y el valor de los otros modelos e integra algunos de sus principios. Al proponer la participación activa del lector durante el proceso de lectura, quedan implicados los aspectos psicológico, social y cultural que lo definen y determinan el tipo de transacción que establecerá con el texto. Por otro lado, el modelo también contempla las respuestas secundarias surgidas de la atención dada a los aspectos textuales. La caracterización del modelo basado en la experiencia formulada por Beach (en Karolides, 2000) comprende la identificación del lector con los personajes, las imágenes mentales que estimula el texto, la relación entre éste y sus experiencias personales y la construcción de un mundo imaginario o textual, como partes

de la experiencia vivida por el lector durante el proceso de lectura. Aunque Beach no menciona la respuesta emotiva dentro de este modelo, sino dentro del de la crítica subjetiva, su participación es evidente y su valor reside en que ésta facilita la comprensión del texto.

#### **2.4 La teoría transaccional de Rosenblatt**

Como se ha señalado, el modelo se creó a partir de la teoría transaccional formulada en el campo de la literatura por Louise Rosenblatt, la cual afirma que lector y texto generan y reciben un efecto mutuo durante el proceso de lectura. La autora construyó su teoría con base en los conceptos de John Dewey y Arthur F. Bentley con respecto a la relación recíproca entre el ser humano y los medios natural y social que resultan en la inseparabilidad del observador, el acto de observar y lo observado, y en la influencia mutua de los tres elementos en la construcción del conocimiento. Además de estos autores, Rosenblatt encuentra en la concepción semiótica del lenguaje formulada por Charles Sanders Peirce un mayor sustento a la teoría transaccional. Según la autora, Peirce ve la relación del signo lingüístico con un referente externo sólo en virtud de una operación mental, por lo que establece un vínculo entre signo, objeto e intérprete. Esta visión deja atrás la idea estructuralista del lenguaje como un sistema autónomo para considerarlo como un elemento de las transacciones entre las personas y el mundo (Rosenblatt, 2001).

Según Rosenblatt (1978, 2001), lector y texto son elementos de una misma situación en la que ambos tienen pesos iguales, uno condiciona al otro y viceversa, para efectuar la transacción. El texto evoca un cúmulo de emociones, experiencias y conocimientos del lector tanto a través de su estructura como de su contenido, a la vez que éste es interpretado de acuerdo a la experiencia del lector. Es decir, el texto actúa sobre la persona al propiciar su respuesta, y ésta actúa en el texto al interpretarlo. El significado es lo que sucede durante la transacción entre lector y texto.

Para elaborar la teoría transaccional, Rosenblatt (1978) empezó por diferenciar dos clases de lectura de los textos literarios: la estética y la utilitaria, para lo cual seleccionó dos términos: *texto* y *poema*. Para ella, el "texto" designa una serie de signos interpretados como símbolos lingüísticos,

ya sean visuales o auditivos, con un referente externo. El "poema" implica al lector en una relación activa con el texto, se refiere a lo que la persona hace con sus respuestas a un conjunto particular de símbolos verbales. Pero la diferencia principal entre "texto" y "poema" se encuentra en relación con la atención selectiva del lector, idea que Rosenblatt tomó de William James. Cuando ésta se concentra en lo que quedará después de la lectura o sea, en el producto de la misma, ya sea información, la solución lógica a un problema o las acciones que deben llevarse a cabo para llegar a un cierto objetivo, se trata de lo que la autora llamó "lectura eferente" (del latín *efferre*, llevar consigo). Cuando la atención se dirige a lo que sucede durante la lectura, al proceso mental durante el cual el lector debe descifrar imágenes, conceptos y afirmaciones señaladas por las palabras y además debe atender las asociaciones, sentimientos, actitudes e ideas evocadas en él por las palabras y sus referentes, se trata de lectura de tipo estético. En esta situación su atención se dirige hacia lo que está experimentando durante su relación con un texto en particular. Por lo tanto, la distinción entre lectura estética y eferente se deriva de lo que el lector hace durante la lectura y de la dirección que sigue su atención selectiva. Según Rosenblatt (1994, 2001) cada forma de lectura, la estética o la eferente, implica los aspectos privados o sociales presentes en toda actividad lingüística: la primera da sentido a la experiencia personal; la segunda, a los aspectos compartidos socialmente. Sin embargo, estos conceptos se encuentran en los extremos de un continuo y, a pesar de haber lecturas cargadas hacia uno u otro lado, con frecuencia los lectores se mueven entre ambos, porque combinan la síntesis de sus respuestas personales a la evocación con el análisis y la reflexión sobre los aspectos formales de la obra.

#### **2.4.1 Autor, texto y lector**

La teoría de Rosenblatt enfatiza la relación entre texto y lector, pero incluye también al autor. El autor está presente a través del texto, en los recursos literarios que decide emplear y que determinan por su parte la clase de transacción que desea establecer con el lector. Rosenblatt (1978) expone esta relación de la siguiente manera:

- Existe un texto creado por un autor.

- Ese texto, conjunto de signos verbales, es el punto de partida del lector.
- Su relación con él es diferente de la del autor con su obra.
- Todo lector asume que los signos representan una estructura verbal organizada, por lo que explora el camino en busca de un principio de coherencia entre sus respuestas internas y las palabras que lee en ese orden en particular.
- Descubre una estructura impalpable que aprehende como poema, novela o pieza de teatro.
- Siempre es consciente de la guía de las palabras del autor.
- Tendrá la sensación de haber entablado la comunicación, incluso de estar en comunión con el autor.
- Todo se logra en virtud de la creatividad literaria única de cada lector, por lo que las diferencias entre lo que hace el lector y lo que hace el autor requieren tanta atención como las similitudes. Sin embargo, la analogía con el proceso creativo del autor proporciona la base para definir la tarea del lector.

De acuerdo con la teoría de Rosenblatt, Kramsch (1993) explica la relación del autor con el lector en la forma en que el primero define el contexto de comunicación a través de la estructura del texto. Llamó a esto "las dimensiones de la particularidad", las cuales se refieren a aspectos específicos que pueden estar presentes en la lengua escrita y que expresan voces individuales, en contraste con aquellos aspectos de corte social más cercanos a la lengua oral. En la narrativa, menciona la autora, es posible distinguir el reflejo de un continuo entre oralidad y escritura que determina la distancia del diálogo entre lector y texto. Estas "dimensiones de la particularidad" son las siguientes:

La primera dimensión comprende estilos que tratan de reproducir las características de la lengua oral o escrita en el texto. El autor determina el sitio donde quiere colocar su discurso en el continuo entre lo oral y lo escrito. Cuando el estilo se acerca a la forma oral, la idea de un interlocutor está presente. Esta forma se caracteriza por:

- La participación del narrador en primera persona en comentarios en donde expresa su sentir o su postura con

respecto a un suceso; su relación con el público, cuando se dirige a éste; con el tema, al incluir exclamaciones, citas de sí mismo o expresiones enfáticas, que expresan su reacción ante el tópico, además del uso del presente histórico.

- Construcciones redundantes evidentes en la fragmentación de los enunciados en cláusulas cortas, conectores sueltos, el uso de fórmulas verbales generalmente empleadas para regular el intercambio oral y la familiaridad con el contexto.

Una forma más inclinada a la expresión escrita no contempla a un interlocutor; en este caso, el discurso se orienta hacia el tópico o el mensaje, se basa en lo explícito de la referencia y en una narración más lineal, secuencial y analítica. Sus características son:

- La evaluación inductiva de la evidencia.
- La separación del narrador, aparente en una mayor proporción de sustantivos y frases nominales y de construcciones impersonales.
- La integración de unidades de ideas en oraciones complejas por medio de cláusulas subordinadas y participias.
- La evaluación deductiva de la evidencia.

La segunda dimensión la constituyen las formas gramaticales y el léxico que conforman la estructura del texto. La forma en que está construido éste tiene una función en la comunicación y es otro elemento en la relación entre narrador y lector. El empleo de determinadas formas gramaticales y de cierto vocabulario establecen el punto de partida para el lector, los marcos de referencia espacial y temporal, el tiempo de la narración, la caracterización de los personajes, la voz narrativa y la representación del discurso; todo esto dentro del continuo de oralidad – escritura. Enseguida aparece la explicación de cada aspecto:

- Punto de partida. La relación entre lector y texto se inicia desde los primeros renglones del relato, donde el lector empieza a ser conducido de lo que ya sabe hacia lo nuevo. Cuando las formas de discurso semejan la expresión oral se da poca información al inicio de la narración porque se supone la existencia de información común al narrador y los lectores;

sucede lo contrario cuando, en el continuo, el estilo se inclina hacia el tipo de discurso escrito. En el último caso, es necesario dedicar mayor espacio del texto a transmitir al lector la información que desconoce.

- Los marcos de referencia espacial y temporal establecen la perspectiva del narrador. A través del uso de pronombres, adverbios y tiempos verbales específicos, el narrador se coloca dentro o fuera de la narración, lo cual también corresponde a un lugar dentro del continuo oralidad-escritura. Cuando el narrador se sitúa dentro de la narración su posición se inclina hacia la oralidad y, por lo tanto, está más cerca del lector.
- El tiempo del texto contra el tiempo de la narración. En una narración es importante el orden de los sucesos, su duración, la frecuencia con la que ocurren en comparación con el espacio del texto que se les dedica.
- Caracterización. Los personajes pueden ser descritos directa o indirectamente a través de sus acciones, su discurso o su apariencia externa. El lector, en general, confía más en las descripciones directas dadas por un narrador omnisciente externo a la narración.
- Voz narrativa. La posición del narrador establece la distancia con respecto al lector así como la focalización, es decir, a través de quién se filtrarán los eventos. Junto con otros rasgos de la estructura del texto, la voz narrativa propicia ciertas respuestas del lector: de confianza o desconfianza, de identificación o separación.
- Representación del discurso. El discurso del narrador puede presentarse de diferentes formas: diálogo, discurso directo, reportaje, discurso indirecto. Este último, por ejemplo, simula la espontaneidad del monólogo interior; por lo tanto, contribuye junto con los otros rasgos a colocar la narrativa en el continuo y da información general sobre el género al que pertenece.

La tercera dimensión corresponde a la negociación de la relación entre

el autor y el lector, debido a que los textos invitan al lector a entrar en contacto con la subjetividad del escritor. Si se considera el acto de creación de un texto, es evidente la existencia de la subjetividad de su autor, alimentada tanto por sus experiencias como por su actividad como lector. Estos últimos elementos también están presentes en la subjetividad del lector, por lo que la lectura de un texto implica el encuentro de ambas esferas subjetivas. Sin embargo, es necesario tomar en cuenta el tipo de texto y la postura del lector al hacerla, si ésta es eferente o estética, ya que las dimensiones del diálogo entre lector y texto serán distintas en cada caso.

La cuarta dimensión es la referencia a un mundo conocido. Ésta se refiere al concepto de *schemata*, a los conocimientos previos necesarios para anticipar información relacionada con ellos y darle un sentido global al texto a medida que la lectura avanza. Estos esquemas son de tipo lingüístico, de género, de contenido y de tipo sociocultural; este último tipo abarca los contextos de producción y de recepción.

La quinta dimensión depende de la experiencia textual previa; esto es, la forma en que el lector ha sido enseñado a leer y a recordar conocimientos adquiridos a través de los textos.

La sexta dimensión es la capacidad del lector de entender los silencios en el texto cuando se trata de una lectura de tipo estético. Dichos silencios existen porque el autor confía en que el lector leerá entre líneas.

La interrelación de las dimensiones descritas facilita la transacción entre texto y lector y, como consecuencia, la respuesta del mismo en un sentido integral. Sin embargo, es necesario recordar que si bien la estructura del texto invita al lector a responder a través del diálogo, esto es un proceso dependiente de la cultura, razón por la cual el lector puede perderse en la construcción del sentido y no responder a la invitación del texto cuando carece de alguno de los referentes arriba mencionados, situación que puede presentarse con frecuencia en los salones de lengua y literatura para estudiantes de lengua extranjera.

La forma en que opera la respuesta del lector, de acuerdo con la teoría transaccional de Rosenblatt, depende de un proceso de selección de elementos tanto por parte del autor como por la del lector. La construcción del texto por el autor toma en cuenta la relación de las palabras que lo

constituyen para lograr significados. Como señala Kramsch, hay una selección de los elementos para estructurar el texto, que es evidente en las revisiones y alteraciones de su obra. Por otro lado, el lector selecciona y sintetiza su respuesta al patrón verbal del autor, lo cual requiere una actividad constructiva constante para dar sentido a la experiencia. Su respuesta se inicia desde el momento en que fija su atención en ciertas imágenes y frases, tomadas de un todo que puede ser irrelevante, pero que se vuelve relevante por los marcos de referencia y las experiencias vividas por él, que le proporcionan un principio organizador. Una vez hecha esta selección, responde al texto sintetizando las imágenes formadas en su mente, las ideas e incluso los estados mentales y físicos generados durante la lectura, a pesar de no ser consciente de cómo se llevan a cabo la selección y la síntesis de esos elementos. En este proceso, la función de la memoria es determinante, pues para lograr la organización, se requiere tener en mente lo que va surgiendo durante la transacción, pero también lo que ha antecedido a cierto pasaje, para poder predecir lo siguiente. Se trata de lo que Iser (1978) llamó *protensión y retención*, al referirse a las funciones combinadas de las expectativas y de la memoria, las cuales son factores determinantes del proceso dialéctico que lleva al lector a construir el pasaje o, en términos del mismo autor, a llenar los huecos a través de una complementación de tipo gestáltico para evocar la obra de arte. Al mismo tiempo, esto constituye el contexto del que se derivará mayor significado. El lector debe ser consciente de las repeticiones, enlaces, efectos acumulados, que son el patrón formado por la memoria para estructurar emociones, ideas, situaciones y personajes, y alcanzar la evocación del poema.

El trabajo de Rosenblatt coincide con la forma en que Iser y Kramsch definen la relación entre lector y autor a través del texto. De acuerdo con la teoría transaccional, a partir de los primeros renglones el lector empieza a detectar un marco de referencia dentro del que colocará el material siguiente, con el supuesto implícito de que ese conjunto de palabras, ordenado en un patrón, contiene para él la posibilidad de una experiencia unificada, la cual percibe a partir de sus expectativas con relación a la dicción, ideas, temas y clase de texto. Según la autora, cada oración, frase o palabra señalará ciertas posibilidades y excluirá otras, limitando la clase de expectativas del

lector. Al proseguir la lectura, fijará su atención en las implicaciones resultantes del cumplimiento o la frustración de dichas expectativas. De manera breve, la autora define las etapas del proceso de lectura en el siguiente orden: a) primero, la persona responde a las pistas proporcionadas por el texto; b) luego adopta una postura eferente o una estética ante la lectura; c) enseguida desarrolla de manera tentativa un marco o un principio de organización; d) después, surgen expectativas que influyen la selección y síntesis de las respuestas siguientes; e) sigue el cumplimiento, refuerzo o frustración de las expectativas, lo cual conduce en ocasiones a la revisión de los marcos de referencia e incluso a repetir la lectura; f) en la última etapa surgen nuevas expectativas, hasta lograr la comprensión del texto y la organización o síntesis final.

Para llegar a dicha síntesis, es necesario que el lector comprenda las pistas de tipo lingüístico y literario provistas por el texto. Entre las primeras están los símbolos visuales: fonéticos, sintácticos y semánticos; a las segundas pertenecen el vocabulario y el tema contenidos en el texto, así como las convenciones literarias que orientan al lector en la construcción de un género en particular.

El trabajo de Wolfgang Iser (1978) respalda la postura de las autoras mencionadas en el sentido de que el proceso de síntesis emerge del lector, pero es guiado por las señales proporcionadas por el texto, sin que exista una división entre ellos en términos de sujeto y objeto. El autor reconoce la intersubjetividad presente en la relación entre autor y lector; sin embargo, establece la existencia de dos aspectos con respecto a la transacción: el artístico se refiere al texto creado por su autor; el estético pertenece a la realización del mismo por el lector. Según Iser (1978), la obra literaria no corresponde ni al texto, ni al lector, se concreta en un sitio intermedio, en un espacio virtual entre ambos, difícil de detectar, que constituye otra realidad, idea aparente también en los *mundos secundarios* de Benton (1992). Para Iser, la selección y la síntesis ocurren en un nivel subconsciente, razón por la cual este fenómeno es constante durante todo el tiempo de lectura; para Benton, suceden en el nivel preconsciente, debajo de la conciencia y arriba del inconsciente. Iser lo llamó *síntesis pasiva*, haciendo uso de la terminología de Husserl, precisamente porque la síntesis no depende de la

observación consciente.

El elemento básico de la síntesis, según Iser (1978), es la imagen producida en la mente del lector; incluso explica la transacción como un proceso dado entre el texto y la imaginación del lector. La imagen, de acuerdo con él, produce algo que no corresponde ni al objeto empírico, ni al significado del objeto representado, puesto que trasciende los sentidos, pero no puede ser conceptualizado. Su importancia se encuentra en que descubre aspectos inaccesibles a la percepción directa, le da presencia a lo ausente. Para comprender mejor este concepto conviene explicar la base epistemológica de las teorías relacionadas con la respuesta del lector.

#### **2.4.2 Epistemología del enfoque Respuesta del lector.**

La lectura de textos literarios ha sido considerada principalmente bajo dos paradigmas: el objetivo y el subjetivo. El primero propone la existencia de sujetos y objetos y la posibilidad del sujeto de conocer el objeto, por lo que la lectura de un texto literario se emprende con la certeza de la existencia de un sólo significado contenido en el texto, igual para todas las personas, que el lector debe descubrir; éste fue la base del enfoque de *la nueva crítica* utilizado hasta fines de los años setenta. El paradigma subjetivo distingue entre objetos reales, objetos simbólicos y sujetos o personas, siendo éstos últimos los únicos capaces de iniciar acciones (Bleich, 1978). De acuerdo con éste, la interpretación de los textos literarios depende de su carácter simbólico, pues tratados como objetos reales, éstos sólo pueden verse, no interpretarse; la interpretación corresponde a la simbolización hecha por el lector, pero propiciada por el texto como objeto simbólico. El enfoque respuesta del lector generalmente se asienta en el segundo o en una combinación de ambos paradigmas.

De acuerdo con la concepción subjetiva, la respuesta de la persona es un acto de percepción que traduce las experiencias sensoriales a la conciencia. Cuando los objetos son percibidos, son identificados, pero esta identificación puede o no llevar a la simbolización, según la situación que haya dado lugar a la percepción. Para que un objeto se convierta en simbólico, su identificación debe conllevar su evaluación. Para explicar lo anterior, Bleich pone como ejemplo lo que sucede en dos situaciones

distintas: si en medio de una conversación, alguien le pide a una persona "pasar la sal", ésta identificará el salero y lo pasará, sin darle mayor atención, y volverá a su conversación. En cambio, si ante un paisaje, la persona ve una montaña y piensa en su magnificencia, el juicio de valor se unirá a la identificación del objeto, lo cual lo convertirá en algo simbólico. Si enseguida se conceptualiza esa simbolización, se obtendrá la interpretación, no de la montaña como objeto, ya que como tal ha dejado de ser relevante, sino de la experiencia de haberla percibido. Es decir, ante la inexistencia de limitaciones impuestas a la percepción por una situación dada, la respuesta es un acto de simbolización evaluativa, el cual según el autor es la única base para la interpretación (Bleich 1994: 134).

Para Bleich, esta concepción de la respuesta y su conexión con la interpretación es fundamental para entender la experiencia de tipo estético. Para él, el consenso que determina si un objeto es o no es estético, se fundamenta en la concepción que la persona tenga de él, como real o como simbólico; en el segundo caso, lo relevante es la respuesta del lector, no el objeto en sí. Por lo tanto, los supuestos derivados de los paradigmas objetivo y subjetivo son diferentes. El primero considera que los lectores tienen la misma respuesta perceptual ante un texto, lo cual lo define como un objeto real cuyo significado se encuentra en sí mismo; el segundo, advierte que la similitud de las respuestas de los lectores sólo puede determinarse después de que hayan expresado su respuesta de manera individual, para después negociarlas en grupo a través de la comparación. La validez del supuesto se fundamenta precisamente en la diferencia de cada una de las interpretaciones, por lo que el autor concluye que la respuesta individual debe ser el punto de partida del estudio de la experiencia estética.

Bleich ve en la teoría transaccional de Rosenblatt aspectos del paradigma subjetivo, pero considera problemáticos sus conceptos con relación a la función activa del texto, porque de acuerdo con este paradigma, sólo los sujetos pueden iniciar acciones. El autor desconoce esa función del texto y, en consecuencia, niega que exista una transacción entre lector y texto. Sin embargo, Rosenblatt rechaza explícitamente las posturas objetivas y concuerda con Bleich cuando afirma que "el texto, una vez que deja las manos de su autor, es simplemente papel y tinta, hasta que el lector evoca

una obra literaria" (1978: ix). Al parecer, la función del texto consiste en ser punto de contacto intersubjetivo entre autor y lector y en su capacidad de activar las facultades de percepción y procesamiento del lector; mientras que la selección de elementos y la síntesis que descubre la totalidad de la obra literaria revela la actividad constructiva del lector. Por otro lado, Benton considera la teoría transaccional de Rosenblatt más cercana a la de Iser por las funciones que ambos autores asignan al lector y al texto.

Desde una perspectiva fenomenológica, Iser (1978) contempla distintas formas de aprehender la realidad, según se trate del tipo de objeto: los objetos concretos pueden ser percibidos por los sentidos cuando se encuentran en presencia de la persona; en cambio, cuando están ausentes o son inexistentes, sólo pueden construirse. Sobre esta base, hace una distinción entre la percepción y la formación de ideas (*ideation*) como las dos vías de acceso al mundo.

Como se ha mencionado con anterioridad, el trabajo de Iser asigna gran importancia a la formación de imágenes como elemento básico en la generación de las ideas. Considera esta función como una manera de la conciencia de abrirse al objeto, prefigurándolo desde su interior; ello depende de la ausencia de los objetos para construir algo nuevo, diferente de lo familiar o lo ya conocido por el lector, a partir de la combinación inusual de signos.

Durante la lectura de textos literarios siempre se forman imágenes mentales, pero igual que Bleich, Iser ve la relación de la imagen con la apariencia de los objetos, en caso de haberla, irrelevante; su importancia radica en su significado. Su construcción se realiza a través de la recopilación de distintos aspectos del objeto, en general revelados en momentos distintos, hasta formar una imagen portadora de otros sentidos; imagen cambiante por la incorporación de facetas inadvertidas, no en un sentido aditivo, sino de reestructuración. Por esa razón, la evocación del poema permite al lector ver nuevas realidades.

De acuerdo con Iser, la forma de construir las imágenes de un texto literario es diferente de como se generan las de la vida cotidiana, en este último caso el conocimiento del objeto determina su formación. En cambio, en las primeras la imagen del objeto sirve para enlazar conocimientos existentes

y recrear una imagen nueva, como se ha mencionado anteriormente, en ausencia del objeto y diferente de él. Esto sucede en virtud de una secuencia de esquemas textuales que orientan al lector a establecer los hechos que han sido omitidos. El autor afirma que el relacionar los enunciados con los hechos es una estructura básica de la comprensión, pero en este caso los hechos deben ser producidos por el lector a partir de dichos esquemas para encontrar una "verdad" no dicha e idear una totalidad como resultado de la síntesis. Los esquemas tienen la misma función orientadora que la estructura de los textos mencionada por Kramsch y Rosenblatt, aunque los primeros tienen mayor relación con las dimensiones cuarta y sexta de Kramsch que se refieren a los conocimientos del lector que le permiten construir significados cuando entra en contacto con el texto y a los silencios u omisiones en el texto que el lector debe completar por medio de su repertorio de conocimientos y experiencias.

Con base en la obra de Iser, Benton (1992) hace énfasis en la función de las imágenes mentales y en la construcción de un mundo virtual durante la lectura, al que llamó mundo secundario. Este mundo virtual se crea entre el mundo interior del autor y la realidad exterior y se recrea en el espacio entre el mundo interior del lector y las palabras escritas en las páginas, de modo que existe en un limbo entre el autor y el texto y entre el lector y las palabras impresas. Benton deriva su idea del mundo secundario de los estudios sobre respuesta estética, en los que se mencionan las dimensiones psíquicas de nivel y distancia, a las que él añade el eje temporal o proceso psíquico, durante este tipo de transacción.

El nivel psíquico encierra la idea de que la lectura y la escritura implican procesos conscientes e inconscientes; el mundo secundario se concibe debajo del nivel de conciencia, pero arriba del inconsciente, en un nivel preconscious que da profundidad al mundo imaginario, amalgama los mecanismos conscientes e inconscientes y fija los límites del mundo secundario. La distancia psíquica permite al lector describir el grado de concentración experimentado durante la composición o lectura de un trozo de ficción. El proceso psíquico proporciona el eje temporal del mundo secundario, no sólo en términos cuantitativos, sino también en un sentido cualitativo.

Las imágenes llevan al cerebro la información sobre el mundo secundario y corresponden a las funciones de los cinco sentidos para la percepción del mundo primario. Toda creación artística o recreación inicia con la presencia de imágenes; el escritor les da forma mediante las palabras y el lector le da forma al texto a través de las imágenes; pero éstas no son un fin en sí mismas, son el medio para construir significados.

Igual que Iser, Benton considera que las imágenes cambian constantemente durante el proceso de lectura, a medida que se conectan distintas referencias; algunas se desechan, otras emergen lentamente o repentinamente, por lo que el mundo secundario no se compone de una secuencia completa de imágenes bien definidas, sino de una serie de ellas, más o menos formadas, de mayor o menor claridad y relevancia, que se manifiestan de manera muy variada, según el modo sensorial en que son percibidas, su precisión o vaguedad o el contexto que las rodea.

Según el autor, los conceptos de imagen y de mundo secundario son esenciales para entender los procesos literarios y desarrollar una mejor práctica pedagógica enfocada en los procesos creativos de los alumnos a través de sus respuestas personales.

Benton afirma que la base filosófica de todas las variantes del enfoque excluye la noción de autonomía del texto y acepta el supuesto fenomenológico de la inseparabilidad del sujeto y el objeto; pero considera que los autores en general tienden a inclinarse hacia uno de los paradigmas. De acuerdo con él, las aportaciones más fructíferas en el campo de *la Respuesta del lector* han sido la de Rosenblatt en poesía y la de Iser en ficción. La obra de Benton se apoya en gran medida en los trabajos de los dos autores, en quienes reconoce la síntesis de los paradigmas objetivo y subjetivo, implícita en la importancia concedida en igual medida al lector y al texto durante la transacción. Este punto medio impide tanto la asignación del significado únicamente al texto, como la abstracción excesiva y el relativismo de la interpretación basada en los recuerdos y asociaciones de la experiencia personal.

### **2.4.3 La interpretación de los textos según la teoría transaccional de Rosenblatt**

Según Rosenblatt (2001:1071), la interpretación es "el esfuerzo para reportar, analizar y explicar la evocación" es decir, es un proceso que intenta dar sentido a la transacción entre lector y texto en el que intervienen la evocación y las respuestas primarias y secundarias generadas durante la transacción, así como un marco de referencia con las ideas o supuestos que permitan organizar las partes en un todo con significado.

La evocación es el significado construido en la conciencia del lector, mediante la organización de distintos elementos a partir de su contacto con el texto. Las respuestas son la serie de reacciones ante la evocación y las transacciones con ella. Los sentimientos, emociones y asociaciones constituyen la respuesta primera; las respuestas secundarias se relacionan con los aspectos formales de los textos. Ambas respuestas dependen de la experiencia y conocimientos anteriores del lector (Rosenblatt, 2001).

La interpretación, por lo tanto, surge de la fusión de aspectos afectivos y cognoscitivos; requiere la expresión de los sentimientos y pensamientos experimentados durante la evocación del poema, pero dentro de un marco de referencia condicionado por el contexto. Rosenblatt explica que para hacer justicia a la transacción literaria, es necesario tomar en cuenta no sólo la experiencia emotiva, sino las respuestas secundarias propiciadas por los elementos textuales. Esto puede hacerse mediante distintas aproximaciones como la descripción de los personajes, resaltando detalles de su apariencia, acciones y discurso, así como los rasgos psicológicos, que permitieron al lector construir una personalidad coherente de ellos. De la misma manera, se pueden resumir los episodios de una obra de ficción e identificar la atmósfera, situaciones y complicaciones; prestar atención a la estructura de la evocación, como los recuerdos instantáneos; los nexos entre idea, emoción y evento bajo el principio organizador del tema o actitud filosófica subyacente; el contexto simbólico alrededor del cual se organiza la respuesta; también es posible revisar la evocación a la luz de ciertos conceptos literarios. La interpretación, por lo tanto, requiere de distintos ángulos, pero siempre conectados a la matriz personal donde cristalizó la obra de arte.

Dado el carácter polisémico del lenguaje, la autora rechaza la

posibilidad de una sola interpretación de los textos y enfatiza la idea de los distintos significados de los mismos, tanto por tratarse de diferentes lectores como de una misma persona ante un mismo texto pero en tiempos o contextos distintos. Sin embargo, menciona la necesidad de establecer un criterio para evaluar las interpretaciones que acepte la validez de las distintas interpretaciones, pero considere grados de aceptabilidad. La base de esto se encuentra en el concepto de *asertividad garantizada* de John Dewey sobre la interpretación científica, que supone la posibilidad de establecer acuerdos si se comparte un mismo criterio con respecto a los métodos de investigación y a la clase de evidencia que respaldará la interpretación. Según Rosenblatt, ello no conduce a la consideración de una verdad absoluta y permanente, sino a la posibilidad de explicaciones alternativas: " Si se comparten el medio cultural y el criterio de validez, sin pretender tener el único significado correcto del texto, podemos ponernos de acuerdo con respecto a la interpretación. En especial en la lectura de tipo estético, podemos constatar que las interpretaciones correspondan al mínimo del criterio acordado y tener la libertad de considerar que unas interpretaciones son superiores a otras" (Rosenblatt, 2001: 1078).

El criterio para considerar válidas las interpretaciones comprende supuestos comunes de tipo cultural, social, lingüístico y retórico, además de los siguientes acuerdos básicos:

- Que se consideren el contexto y el propósito de la lectura o la transacción completa.
- Que la interpretación cubra todo el texto y que éste no la contradiga.
- Que la interpretación no proyecte significados sin relación con los signos impresos.

No obstante la explicación anterior, una de las mayores objeciones al enfoque transaccional de Rosenblatt consiste en la posibilidad de aceptar cualquier interpretación de los textos por el peso dado por esta teoría a la experiencia vivida por el lector durante la transacción con el texto. Sin embargo, Rosenblatt (1978: 151) se opone explícitamente a los enfoques subjetivos radicales que utilizan la respuesta del lector para estudiarlo desde un punto de vista psicológico o para hacer válidas todas las interpretaciones.

Según ella, el criterio principal para dar validez a la interpretación consiste en la relación que pueda establecerse entre la evocación del lector y el aspecto del texto en donde se originó. El texto es el estímulo, pero también es el control público para verificar la relevancia de lo concebido. Afirma que es impredecible lo que el texto evocará, pero siempre se puede volver a él para constatar si la interpretación ignora elementos del texto o proyecta en él experiencias para las cuales no hay base. En entrevista con Karolides explicó "...la interpretación que toma en cuenta más el texto tiene mayor peso que la que ignora partes del mismo" (Asselin, 2000).

Según Sloan (2002), las críticas al enfoque de la respuesta del lector se deben principalmente a una mala interpretación de la teoría transaccional, que llevó a maestros y estudiantes a considerar exclusivamente la respuesta afectiva y quedarse en un nivel anterior al de la crítica. Pero Kramsch (1992) aclara que Rosenblatt insistió en la supremacía de la respuesta afectiva, mas nunca dijo que la respuesta terminara ahí. Inclusive, las respuestas secundarias arriba mencionadas se relacionan con los aspectos cognoscitivos cuya conexión con una lectura de tipo eferente es mayor. Por lo tanto, la combinación de los elementos afectivos y cognoscitivos propician una interpretación que integra las dos clases de lectura, la estética y la eferente, al permitir al lector moverse entre la reflexión sobre su transacción personal con el texto y la reflexión sobre detalles técnicos o semánticos; es decir, la interpretación sucede a través de la lectura estética personal y del análisis y de la reflexión sobre elementos textuales.

## **2.5 La comprensión durante la lectura**

Una vez descrita la teoría de *respuesta de lector* base de este estudio, es necesario ubicarla con relación a un modelo que dé cuenta de lo que el lector hace cuando lee; esto se hace bajo la advertencia de que el constructo de la lectura aún no ha sido entendido en su totalidad y de que existen innumerables aproximaciones para describir su naturaleza (Alderson, 2000). En general, las líneas seguidas por los estudiosos de la materia consisten en intentar explicarla como proceso (van Dijk y Kintsch, 1983, Irwin, 1996) como un conjunto de habilidades (Mumby, 1978; Davies, 1968; en Alderson, 2000)

o a través de definir los niveles de comprensión alcanzados por el lector (Langer, 1995).

Dentro de las aproximaciones a la lectura como proceso se distinguen tres modelos: El primero de ellos, conocido como *de abajo hacia arriba*, predominó hasta los años sesenta. Éste es un modelo lineal que define la lectura como un proceso meramente perceptivo que inicia con la decodificación de los signos lingüísticos, para llegar a la comprensión de frases, oraciones, párrafos y finalmente del texto completo. Otro modelo, descrito por Goodman y Smith principalmente (en Pearson y Stephens, 2001; Carrell, 2000) lo considera de manera inversa al anterior y, por lo tanto, se le llama *de arriba hacia abajo*; éste rechaza la idea de la lectura como proceso perceptivo y supone que ésta se inicia mediante procesos intelectuales de orden superior, cuando el lector plantea hipótesis y hace predicciones sobre el texto, gracias a sus conocimientos previos, mismas que verifica cuando la información fluye hacia los procesos de orden inferior. Los estudios hechos tanto en buenos lectores como en lectores deficientes, con base en los dos modelos, pusieron de manifiesto sus limitaciones para explicar el desempeño de los dos tipos de lector y dieron lugar a considerar una tercera posibilidad, la de la existencia de un proceso interactivo en el que participan de manera simultánea los modelos anteriores (van Dijk y Kintsch, 1983).

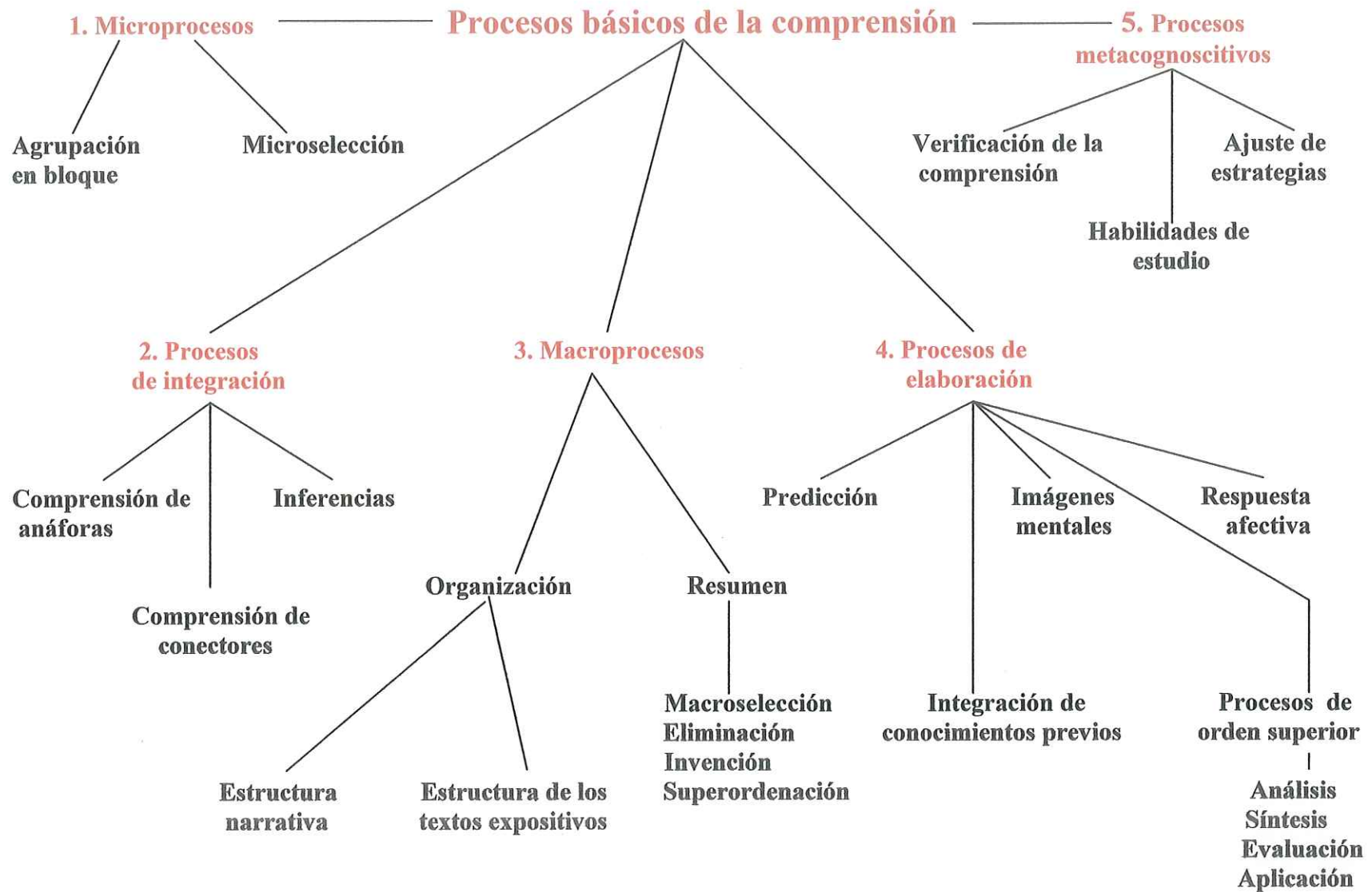
Además de los modelos por procesos mencionados, diversos autores definen la lectura a través de una serie de habilidades que consideran necesarias para llevar a cabo el proceso. A pesar de que las listas de las mismas difieren de un autor a otro, algunas de las habilidades son compartidas por la mayoría. Según Alderson (2000), esta forma de definir la lectura es popular en la actualidad, por lo que debe tomarse en cuenta cuando se indaga sobre el constructo. Los siguientes son ejemplos de las habilidades consideradas por varios estudiosos, en el entendido de que no aparecen de manera aislada sino combinada y de que en ocasiones puede ser difícil detectarlas porque con frecuencia se traslapan.

- Reconocer el significado de las palabras.
- Reconocer el significado de las palabras a partir del contexto.
- Relacionar las ideas contenidas en el texto.
- Extraer inferencias.

- Identificar la técnica del autor.
- Comprender las relaciones de las palabras dentro de la oración.
- Recorrer el texto para localizar información general.
- Recorrer el texto para localizar información específica.
- Reconocer los indicadores del discurso.
- Seleccionar los puntos relevantes de un texto.
- Evaluar las inferencias inductivas.
- Reconocer las hipótesis o presupuestos ocultos.
- Detectar los sesgos y prejuicios.
- Evaluar y confrontar las evidencias.
- Identificar las ideas que el autor pretende resaltar (Alderson, 2000)

La tercera vía para definir la comprensión durante la lectura se apoya en el producto de la misma, no en el proceso, y lo hace mediante el establecimiento de niveles que determinan el grado de profundidad alcanzado por el lector en términos de literalidad, inferencias dentro y fuera del texto y capacidad crítica, que definen el grado en que se construye, se expande y se analiza el significado durante la interacción entre lector y texto (Alderson, 2000; Langer, J. A., Campbell, J.R., Neuman, S. B., Mullis, I.V.S., Persky, H.R., Donahue, P.L., 1995). Esta forma de aproximarse al producto de la lectura toma en cuenta el propósito con que se hace: para obtener información, para realizar una tarea o para adentrarse en una experiencia literaria. Los niveles de comprensión estipulados para todos ellos son:

- **La comprensión inicial** se concentra en una primera impresión de lo leído, sin reflexión.
- **El desarrollo de una interpretación** avanza de la impresión inicial a una mayor comprensión de la lectura.
- **La reflexión personal y la respuesta al texto** se refiere a la conexión entre el contenido y los conocimientos o experiencias previas del lector.
- **La actitud crítica** requiere la separación del lector para considerar el texto a distancia (Langer et al., 1995).



Procesos básicos de la comprensión (Irwin, 1996)

## 2.6 Teoría interactiva de la lectura

La aplicación del enfoque *Respuesta del lector* con base en la teoría transaccional se hizo dentro del marco general de la concepción de la lectura como un proceso interactivo. Según la *Hipótesis interactiva* (Irwin, 1996), la comprensión en la lectura es un proceso en que un lector hace uso de sus experiencias previas y de las pistas que da el autor de un texto para construir una serie de significados que son útiles para ese lector en particular, en un contexto específico de lectura. El proceso puede incluir la comprensión y el recuerdo selectivo de enunciados individuales (microprocesos); la inferencia de relaciones entre cláusulas y enunciados (procesos de integración); la organización y el resumen de las ideas (macroprocesos); y las inferencias no necesariamente intencionales por parte del autor (procesos de elaboración). Estos procesos funcionan simultáneamente (hipótesis interactiva) y pueden ser controlados y ajustados por el lector de acuerdo con sus metas (procesos metacognoscitivos) y con la situación entera en que se da el proceso de comprensión (contexto).

El modelo de Irwin reúne las investigaciones de varios autores, pero esencialmente parte de los estudios de Kintsch y van Dijk (1983) sobre los procesos que intervienen en la lectura. Cada uno de éstos será explicado de manera general.

### **Microprocesos**

Durante la lectura, hay una selección de los detalles o las ideas importantes, los cuales se almacenan en la memoria de corto plazo y hacen posible la interpretación de oraciones subsecuentes. Esto es el resultado de microprocesos a nivel de frases y oraciones individuales que dividen los enunciados en pequeños bloques, en unidades sintácticas mínimas con significado.

### **Procesos de integración**

Los procesos de integración son los responsables de la comprensión y las inferencias hechas sobre la relación existente entre oraciones individuales. Se considera que son procesos esenciales para la comprensión de un texto. Las anáforas asocian el significado de las palabras cuando una palabra es sustituida por otra que se refiere al mismo objeto. Los conectores

asocian dos eventos mediante un término o una frase. Las inferencias completan los aspectos no explícitos en una situación dada.

### ***Macroprocesos***

Los macroprocesos permiten descubrir la estructura que organiza los diferentes textos, lo cual hace posible el resumen de un escrito o el descubrimiento de la trama de una narración.

### ***Procesos de elaboración***

Los procesos de elaboración se refieren a las inferencias que no son necesarias para los procesos anteriores, pero que son útiles para el proceso de comprensión de un lector específico, en un contexto particular. Los procesos de este tipo más comunes son la predicción, la integración de la información nueva con el conocimiento previo, las imágenes mentales, la respuesta afectiva y los procesos de pensamiento de orden superior.

Las predicciones son hipótesis que el lector hace, las expectativas que tiene de lo que encontrará en un texto, de acuerdo con la estructura del mismo y de sus conocimientos previos

La respuesta afectiva es una parte importante del proceso de comprensión, debido a que las reacciones emotivas facilitan o interfieren con el recuerdo del texto. La respuesta puede estar relacionada con el tema, con la identificación del lector con los personajes o incidentes o con el tipo de lenguaje utilizado por el autor.

Los procesos de orden superior se refieren al razonamiento. Entre ellos se encuentran: el análisis, que es la separación de la información para detectar sus componentes y la autoevaluación de lo que se piensa en relación con cada parte de la información. La síntesis es el acto de combinar diferentes partes del conocimiento para llegar a un nuevo conocimiento para la persona que lleva a cabo el proceso. La evaluación implica decidir el criterio sobre el que se juzgará un texto y la valoración del mismo sobre esas bases. La aplicación lleva consigo la selección de la información que puede utilizarse en una situación nueva y su uso adecuado.

### ***Procesos metacognoscitivos***

Los procesos metacognoscitivos son aquellos empleados en la selección, evaluación y regulación de las estrategias de comprensión durante la lectura. Éstos incluyen la selección de las estrategias de lectura, la

verificación de la comprensión durante ella y la rectificación de estrategias cuando es necesario.

El enfoque de *respuesta del lector* contempla todos los procesos incluidos en el modelo de Irwin, pero dada la naturaleza misma del enfoque y el hecho de estar orientado a la lectura de textos literarios, los elementos de predicción, formación de imágenes mentales y respuesta afectiva cobran especial relevancia.

### **2.7 Los procesos de lectura en una lengua extranjera**

Igual que en la lengua materna, la lectura en un idioma extranjero se considera un proceso interactivo, tanto con respecto a los distintos procesos mentales que intervienen en él, como a la transacción entre lector y texto durante el acto de interpretación (Grabbe, 2000; Carrell, 2000). Sin embargo, cuando se trata de una lengua extranjera existen factores que limitan el proceso del lector. Entre ellos, Grabbe (2000) menciona las convenciones ortográficas diferentes de cada idioma y el vocabulario limitado y menor dominio de las estructuras gramaticales de la lengua meta por parte del aprendiz, que pueden afectar la comprensión. Además, el autor expresa cierta reserva con relación a la transferencia de habilidades de lectura de la lengua materna al idioma extranjero, por la falta de evidencia empírica señalada por Alderson. Considera que en diversos estudios se ha concedido mayor importancia a los procesos de orden superior sobre los microprocesos, a pesar de que el trabajo de Kintsch y Van Dijk ha revelado que los buenos lectores no dependen tanto de la predicción o de las inferencias derivadas del contexto para lograr la comprensión, como lo hacen los lectores deficientes, sino de una buena decodificación y recuerdo de las palabras de contenido; inclusive, se ha comprobado que el mejor discriminador entre ambos, es el desempeño de las personas en tareas de identificación de letras o palabras simples, ya que los lectores deficientes reconocen palabras aisladas despacio y sin precisión, por lo que compensan sus poca habilidad para decodificar adivinando según el contexto textual o probando las hipótesis que se plantean a lo largo de la lectura. Sin embargo, en la actualidad en las clases de lengua extranjera se han favorecido este último tipo de actividades

para compensar las limitaciones del aprendiz en el dominio de la lengua, actividades que corresponden más a un modelo de *arriba hacia abajo* que a uno interactivo en el que los distintos tipos de procesos confluyen durante la lectura.

La interacción entre los procesos supone tanto las predicciones hechas con base en experiencias o conocimientos previos características de los modelos de *arriba hacia abajo*, como la construcción de significado a partir de la decodificación de unidades lingüísticas, típica de los modelos de *abajo hacia arriba*, para modificar los conocimientos previos y predicciones con base en la información encontrada en el texto. Carrell (2000) afirma que los lectores eficientes se mueven constantemente en ambas direcciones de acuerdo a las demandas de cada texto y situación; en cambio, los lectores menos hábiles tienden a depender sólo de una de ellas.

Para dar cuenta de mejor manera de lo que el lector en una lengua extranjera hace, se ha propuesto considerar las habilidades en términos de desarrollo de las mismas, para lo cual se han determinado cinco etapas (Chall, 1983 en Grabbe, 2000):

- Prelectura
- Lectura inicial, decodificación
- Fluidez
- Lectura para obtener información nueva
- Múltiples puntos de vista
- Construcción y reconstrucción

Chall considera que durante la lectura en lengua extranjera la interacción entre los procesos comienza en la tercera etapa, lo cual coincide con la aseveración de otros autores sobre la necesidad de un nivel intermedio en el manejo del idioma para poder tener un acceso verdadero a la lectura literaria.

## 2.8 La evaluación de la lectura

En la actualidad, ha cobrado importancia la evaluación de la lectura con instrumentos de tipo alternativo. Entre los argumentos que apoyan su empleo se encuentran los de Harrison, C.; Bailey, M.; Dewar, A. (1998),

quienes ponen en tela de juicio la objetividad de los modelos tradicionales de evaluación a través de pruebas normativas por las siguientes razones:

- Consideran que los modelos tradicionales se enfocan en la eficiencia y mejoría de los sistemas oficiales de educación, no del individuo.
- Con base en el trabajo de Lyotard (1984, en Harrison et al., 1998) sobre la incredulidad en la metanarrativa característica del posmodernismo, los autores sostienen que la antigua autoridad científica y los términos “verdad”, “precisión científica”, “objetividad”, “experto”, ya no son válidos; igualmente afirman que la noción de ciencia ha sido remplazada por discursos locales que admiten soluciones multivalentes. Por lo tanto, la labor del científico consiste en seleccionar la más adecuada. Los autores, entonces, aceptan como válida toda una gama de metodologías de evaluación.
- Reconocen la cualidad polisémica del concepto de “significado”.
- Siguiendo a Rosenblatt, sostienen la función determinante del lector durante el acto de lectura, por lo que puede haber distintas interpretaciones de un mismo texto.

Otro argumento a favor de las pruebas de ejecución proviene de Shepard (1995), quien asegura que éstas demuestran los objetivos de aprendizaje en vez de ser indicadores indirectos de logro; permiten a los estudiantes demostrar lo que saben, por lo que el evaluador no tiene que hacer inferencias, ni relacionar los resultados con el constructo. Agrega que existe la tendencia natural por parte de los maestros a ajustar la enseñanza al tipo de pruebas que se aplicarán. Si se tiene en mente un examen de ejecución, la enseñanza y el aprendizaje se verán beneficiados.

Por su parte, Baker (1998) considera que los exámenes de ejecución se enfocan en habilidades de razonamiento de orden superior, en el conocimiento a profundidad y en la habilidad para solucionar problemas, en contraste con las pruebas de selección múltiple que evalúan sólo datos memorizados. Por otro lado, las pruebas de ejecución parecen ofrecer mayores posibilidades de poner en evidencia los procesos cognoscitivos que intervienen en la comprensión en la lectura. Asimismo, parecen responder mejor a criterios de significatividad, validez de la enseñanza y autenticidad

(Linn, Baker y Dunbar, 1991 en Pearson, Destefano y García, 1998) y presentan menor posibilidad de verse afectadas por la llamada *contaminación de la prueba*, entendida como la falta de correspondencia entre la calificación de la prueba y los procesos cognoscitivos que entran en juego para responderla.

A pesar de la creciente aceptación de los exámenes de ejecución en los últimos años, es necesario reconocer sus limitaciones. Entre ellas destacan la posibilidad de que los estudiantes interpreten las tareas de manera distinta a como fueron pensadas por quienes diseñaron la prueba. Otra desventaja se encuentra en el hecho de que la expresión escrita represente un obstáculo para algunos alumnos, por lo que puede ser difícil evaluar los niveles de comprensión por este medio, en particular los de los estudiantes de una lengua extranjera (García y Pearson, 1994, en Pearson et al., 1998). Además, aunque los niveles de desempeño se refieren a estándares determinados por grupos de expertos, su evaluación depende de la interpretación individual de los evaluadores (Pearson et al, 1998), lo cual hace necesario el entrenamiento especial de los jueces para disminuir en lo posible la divergencia en la interpretación. Por otro lado, Golberg y Kanipus (1993) han identificado una serie de errores en las respuestas a exámenes de ejecución sin relación con la falta de habilidades o con los niveles bajos de comprensión, los cuales pueden propiciar una interpretación equivocada de los resultados si no se analizan con detenimiento. Estos son: *errores de contexto*, originados por la diferencia entre la forma en que se lee en clase y como se hace durante un examen; *errores del instrumento*, presentes en la tarea misma que los estudiantes deben llevar a cabo; errores debidos a la combinación de los dos anteriores, *del contexto y del instrumento*; *errores del examinado*, como consecuencia de una lectura equivocada de la tarea a realizar por parte del estudiante, que coincide con lo señalado arriba por García y Pearson; y *errores del instrumento y del examinado*, que reflejan la mezcla de los dos anteriores. Alderson (2000) reconoce la existencia de limitaciones no sólo en las pruebas de ejecución, sino en todo tipo de pruebas; sin embargo, se inclina por los exámenes de ejecución bajo el argumento de que, a pesar de la variedad de teorías sobre la naturaleza de la lectura, la comprensión del constructo aún es parcial, y el diseño y análisis de

este tipo de pruebas y de las habilidades que se pretende evaluar, podría ayudar a entenderlo mejor y a aportar evidencia a la teoría, contribuyendo así al avance en ese campo del conocimiento.

### **Conclusión**

La literatura es una disciplina esencial en la formación de los profesores de inglés debido a que expone a los estudiantes a muestras de lenguaje auténtico del idioma extranjero y a la cultura en donde se genera, lo cual permite la apropiación del uso adecuado del mismo en situaciones diversas. Esto también permite la participación del individuo en los pensamientos, sentimientos y aspiraciones de la gente de otras culturas, la identificación de los rasgos comunes a la humanidad y de aquellos particulares de su comunidad y de su persona, experiencia que compartirá más tarde con sus propios alumnos. Pero la forma de abordar los textos literarios determina en gran medida que la experiencia sea de tipo intelectual únicamente o que toque la esfera afectiva del lector; que se concentre en la adquisición de conocimientos o en un proceso de descubrimiento, de discernimiento y construcción de significados propios de cada lector. El enfoque *Respuesta del lector* parece favorecer el acceso al segundo campo, sin descuidar los aspectos cognoscitivos evidentes en toda transacción intelectual.

Además de tomar en cuenta esa forma de leer textos literarios, es necesario contemplar cuáles son los procesos mentales que dan lugar a la comprensión de los mismos. Como se ha expuesto, en la actualidad se plantea que durante la lectura son varios procesos de distinto grado de complejidad los que intervienen en ella de manera simultánea, garantizando desde la decodificación de los signos lingüísticos hasta la síntesis y evaluación del texto, además de la apreciación consciente de la persona de la forma en que lo hace. Esta teoría interactiva, por lo tanto, provee un modelo congruente donde alojar el enfoque respuesta del lector y, en conjunto, sientan una base firme para apoyar la intervención hecha en el grupo de estudiantes seleccionado y para la evaluación de la misma por medio de exámenes de ejecución.

### III. METODOLOGÍA

#### 3.1 Método

El método empleado para verificar el efecto de la *Respuesta del lector* en el grupo de estudiantes de literatura fue de tipo experimental, con un grupo testigo y otro de intervención (D. Ary, L. Ch. Jacobs, A. Razavievh, 1989). Este diseño permitió evaluar los cambios en cada grupo y compararlos entre sí.

Como medidas de control de las variables extrañas se hizo la asignación aleatoria de las personas a los grupos del estudio; asimismo, de los grupos al tipo de enseñanza, acciones que dieron validez interna al estudio. Se intentó mantener la situación constante en ambos grupos y se trató de igual manera a todos los participantes, con excepción del tipo de enseñanza. Se pensó que de esta manera, las diferencias atribuibles a los eventos ocurridos durante el estudio, como la maduración biológica o psicológica de los sujetos, la regresión estadística, el efecto de sensibilización de la preprueba, la precisión del instrumento, el sesgo en la selección de los participantes y la pérdida de los mismos durante la investigación, sucederían en los dos grupos por igual; y debido a que los dos grupos del estudio estuvieron a cargo de la autora de este reporte, se designó a lectores externos para evaluar tanto la preprueba como la posprueba, sin hacer de su conocimiento el grupo al que pertenecían los estudiantes.

La metodología comprende dos partes: la destinada al diseño de clases para cada uno de los grupos y la evaluación de los efectos del tratamiento distinto según el grupo. Esta última parte incluye la elaboración de una prueba de ejecución con dos versiones (preprueba y posprueba), el estudio piloto, la modificación de los instrumentos, su aplicación y su evaluación.

#### 3.2 Sujetos

Los sujetos de la investigación fueron 18 estudiantes de la Licenciatura en Educación Media, con especialidad en Inglés, quienes cursaban el noveno semestre de la carrera. Se trabajó con un grupo heterogéneo consistente en 9

hombres y 9 mujeres, cuyas edades fluctuaban entre los 20 y los 50 años, con escaso contacto con la lectura de tipo estético.

### 3.3 Instrumentos

Los instrumentos consistieron en una encuesta, adaptada de Ivey y Broadus (2001) (Anexo B) para conocer los antecedentes de los alumnos con los que se trabajaría y su experiencia y gusto por la lectura; y una prueba de ejecución con dos versiones: una preprueba (Anexo C) y una posprueba (Anexo D) para poder evaluar los cambios ocurridos en los grupos de trabajo.

Las pruebas contienen cuatro secciones elaboradas en inglés en su totalidad; y requieren respuestas a preguntas dicotómicas, así como respuestas construidas breves y extensa sobre textos literarios cortos auténticos, similares a los que se utilizaron en clase (Applebee, Langer, 1988), que se leyeron de manera individual en la misma sesión en que se aplicaron las pruebas. Los textos seleccionados son cuentos de cuatro páginas de extensión, con estructura y escenarios similares (Anexos E y F), que permitieron el diseño de preguntas iguales y la evaluación de las mismas habilidades en ambas pruebas. Las dos versiones fueron construidas con base en un sistema de andamiaje (Alderson, 2000), por lo que las secciones siguen un orden progresivo en cuanto a nivel de dificultad: parten de la comprensión literal del texto, demandan inferencias del lector dentro y fuera del texto y, finalmente, las principales implicaciones del mismo; es decir requieren procesos de distinto orden, desde los de decodificación hasta los superiores relacionados con la evaluación crítica de los textos. Aunque se sabe que los procesos no siguen un orden lineal durante la lectura, que pueden darse en los dos sentidos y de forma simultánea, las secciones de la prueba fueron pensadas en ese orden de complejidad para proveer el andamiaje mencionado. Las pruebas también comprendieron la elaboración de un dibujo que representara las imágenes mentales de lo leído, el cual fue explicado con detalles del texto. Las diferentes partes de la prueba comprenden los siguientes niveles:

- La comprensión inicial del texto. Este aspecto requiere sólo la impresión inicial de la lectura y la comprensión superficial con respuestas textuales.
- La interpretación. Se busca la manifestación de una mayor comprensión del texto a través de respuestas de mayor elaboración y profundidad.
- La respuesta personal. Se evalúa la forma como el lector relaciona el texto con sus propios antecedentes y su experiencia literaria.
- La postura crítica. En este punto el estudiante tiene que separarse del texto para considerar los recursos empleados por el autor para llegar a determinados efectos y poder evaluar en qué medida se logran.

Cada nivel abarca varios procesos de comprensión y requiere que el lector lleve a cabo determinadas tareas para las que se requieren habilidades particulares. (Anexos G y H). Las especificaciones de cada una de las secciones, así como las rúbricas de evaluación y las tareas o habilidades requeridas para responder las preguntas, se muestran en el anexo I, por lo que sólo se describirán a continuación de manera general.

### **3.3.1 Sección I. Reactivos dicotómicos.**

Esta parte contiene ocho reactivos. El estudiante debe discernir entre los enunciados verdaderos y los falsos anotando las letras **R** (right) o **W** (wrong) en el paréntesis que aparece a la derecha de los mismos. En cada prueba, cinco reactivos demandan la habilidad para detectar información específica y tres, la habilidad para extraer inferencias dentro del texto.

### **3.3.2 Sección II. Dibujo de imágenes mentales.**

El estudiante deberá hacer un dibujo de las imágenes mentales evocadas por el texto leído, las cuales explicará apoyándose en detalles del mismo. Para su evaluación se utilizó una escala del 0 al 3.

### **3.3.3 Sección III. Preguntas de desarrollo de respuesta breve.**

La sección contiene tres preguntas, cuyas respuestas requieren habilidades o tareas diferentes, por lo que las escalas de evaluación fueron diseñadas para cada una de ellas.

#### Pregunta 1.

Se utilizó una escala del 0 al 4 para evaluar las siguientes habilidades:

- Localizar en el texto pasajes específicos.
- Reflexionar sobre el significado de un pasaje específico con respecto al resto del texto.
- Hacer inferencias fuera del texto.

#### Pregunta 2.

Requiere que el estudiante interprete el texto. Las respuestas pueden ser distintas, pero todas deben tener relación con el texto. Se utilizó una rúbrica con tres niveles: no contestó, respuesta inadecuada y respuesta adecuada.

#### Pregunta 3.

Para esta pregunta se empleó una escala del 0 al 4 para evaluar la habilidad para identificar los aspectos formales del texto.

### **3.3.4 Sección IV. Pregunta de desarrollo de respuesta extensa.**

Esta parte contiene sólo una pregunta construida con varios enunciados para guiar la elaboración de la respuesta. Se utilizó una escala del 0 al 4 para evaluar los niveles de comprensión del texto.

Debido a la dificultad para evaluar de manera particular las habilidades de lectura, las rúbricas seleccionadas corresponden a escalas holísticas que describen en conjunto las tareas o las habilidades implicadas para lograr determinados niveles de comprensión. Con base en los trabajos de López Bonilla y Rodríguez (2003), se estableció correspondencia entre los niveles de la escala, el propósito de la pregunta y las habilidades o tareas requeridas para la construcción de la respuesta, tomando en cuenta la posibilidad de diversas interpretaciones siempre y cuando tuvieran conexión con el texto.

### **3. 4 Procedimiento**

Antes de la aplicación de los instrumentos se hicieron pruebas piloto de los mismos y los ajustes necesarios. En la primera sesión se aplicaron la encuesta y un examen de ejecución a todo el grupo. Como se mencionó, para llevar a cabo el estudio se dividió el grupo al azar en dos partes iguales; una vez hecha la separación, se sorteó su participación como grupo testigo o de intervención. Se trabajó separadamente con los dos grupos durante 16 sesiones. La diferencia en la instrucción de los dos grupos fue que en el primero, el aspecto fundamental fue la relación entre los elementos del texto para producir un cierto efecto, lo cual le dio un sentido eferente; en el segundo, se propició la lectura de tipo estético, con énfasis en los procesos de comprensión e interpretación. En la última sesión se aplicó la posprueba a los dieciocho estudiantes para ver los cambios ocurridos en ambos grupos y constatar si existían diferencias en el desempeño de cada uno. Las pruebas fueron evaluadas por dos personas de manera independiente y cuando hubo desacuerdo se recurrió a un tercer evaluador, bajo el criterio de punto de corte de  $\pm 1$ . Finalmente se hizo un estudio de confiabilidad entre lectores mediante la prueba de correlación de Pearson.

Los resultados de las dos versiones del examen de ejecución de los grupos testigo y de intervención fueron sometidos a la prueba estadística de Mann-Whitney (Hart, 2001), para ver si hubo diferencias significativas entre los grupos. Asimismo, se aplicó la prueba de Wilcoxon (Hart, 2001) a los resultados de la preprueba y la posprueba de cada uno de los grupos, para detectar si hubo diferencias significativas antes y después de la forma de enseñanza empleada en cada caso.

#### **3. 4.1 Los textos literarios**

La selección de los textos literarios para las dieciséis sesiones de trabajo se hizo tomando en cuenta que los sujetos de la investigación son estudiantes de inglés como lengua extranjera. De acuerdo con Brumfit (1987), las habilidades literarias no siempre corresponden al nivel de habilidad lingüística;

en ocasiones, los estudiantes de niveles avanzados de la lengua extranjera carecen de la experiencia cultural y literaria necesaria para la comprensión de algunos textos, y sucede también que personas con limitaciones de tipo lingüístico poseen las habilidades necesarias para la lectura de tipo estético. Sin embargo, el autor considera necesario que la complejidad lingüística de los textos corresponda al grado de dominio del idioma por parte de los lectores. Incluso con respecto a la transferencia de las habilidades de la lengua materna a la extranjera durante la lectura de textos literarios, se afirma que no siempre es posible cuando el nivel lingüístico es bajo. Otras consideraciones importantes resaltadas por él son la cercanía cultural del lector con el texto, la extensión del mismo y la relación entre los textos seleccionados.

Siguiendo las recomendaciones de Brumfit (1987), quien propone lecturas con un tema común, para este proyecto se eligieron ocho cuentos auténticos de autores norteamericanos contemporáneos cuyo tema, la alienación del personaje principal, aparece en contextos y dimensiones diferentes en cada relato. Los textos fueron: *The Mexicans* y *The Man With his Heart in the Highlands*, de William Saroyan; *My Dead Brother Comes to America*, de Alexander Godin; *The Key*, de Isaac Bashevis Singer; *The German Refugee* de Bernard Malamud; *Soldier's Home* de Ernest Hemingway, *Zelig*, de Benjamin Rosenblatt; y *The Country Husband*, de John Cheever.

Se optó por utilizar cuentos para facilitar la transacción entre lector y texto, ya que según Tannen (1987), ese género es un refinamiento de las narraciones cotidianas experimentadas por las personas. Según la autora, diariamente se narran y escuchan sucesos que toman la forma de historias; por lo tanto, los lectores son capaces de entender los cuentos porque pueden imaginar una situación similar en la realidad y crear un universo compartido entre las experiencias del narrador y de quien escucha o lee. Tannen asegura que esto tiene una función cognoscitiva, pues ayuda a la gente a organizar y entender el mundo y encontrar significado a su vida. Además, la estructura del género facilita la comprensión del texto, y su extensión permite su lectura durante el tiempo destinado a cada clase.

### 3. 4. 2 El trabajo con el grupo testigo

El grupo testigo se sometió a lo que se considera una clase tradicional:

- El maestro explica el género literario que se estudiará y se detiene en sus elementos: tema, argumento, escenario, atmósfera, voz narrativa, personajes, tono. Luego presenta el texto y explica los contextos histórico y artístico en donde nació la obra que se leerá.
- Lectura de los textos en voz alta, con pausas para contestar dudas.
- Los alumnos contestan la hoja de actividades elaborada por Dinneen y O' Connor (1983) para identificar los elementos del texto. (Anexo J).
- Los alumnos contestan de forma oral preguntas de comprensión elaboradas por el maestro.
- Se inicia la discusión sobre los elementos formales de la obra y sobre los efectos producidos por ellos.
- De tarea los alumnos escriben un ensayo crítico sobre la función de los aspectos formales del cuento según los lineamientos fijados con anterioridad.

### 3. 4. 3 El trabajo con el grupo de intervención

El grupo de intervención se manejó de la siguiente manera:

- El curso comprendió dos tipos de actividades: las que llevaron a cabo los alumnos de manera independiente y las actividades en grupo.
- Antes de la lectura del cuento se sostenía un intercambio breve entre todos los miembros del grupo, incluyendo al maestro, durante el cual se hacían actividades previas a la lectura para activar esquemas y facilitar el enlace entre la experiencia personal y el texto. Esto consistía en la predicción con base en el título de la obra o del párrafo inicial, en la narración de una anécdota del maestro relacionada con el tema del texto o en preguntas inductivas del tipo de: ¿Qué pasaría si...?; ¿Cómo se sentirían si...?; ¿Han conocido a alguien que...?;

- Como actividad independiente, los alumnos se retiraban a la biblioteca a leer de manera individual el texto asignado. Mientras leían, hacían las anotaciones sugeridas por el diario de lectura de Benton (1992). Elaboraron esquemas o dibujos de las imágenes que aparecían en su mente durante la lectura, los cuales explicaban con detalles del texto. El modelo para el diario de lectura aparece en el anexo K.
- Otra actividad independiente fue la investigación de los contextos histórico y artístico de la obra leída. Esto se hacía de tarea.
- En la siguiente sesión se llevaba a cabo la discusión del cuento según el modelo de Benton modificado por Shu Wei (1999). Este modelo requiere que el grupo sea dividido en cuatro partes. El primer grupo reconstruye los eventos del cuento para descubrir cómo funciona la narrativa; para ello, los esquemas construidos durante el periodo de lectura independiente fueron de gran utilidad. El segundo grupo presenta las imágenes mentales evocadas por el relato; al grupo se le pidió, además, relacionarlas con la parte del texto que las originó. El tercer grupo asocia el pasaje con su experiencia personal o literaria. El cuarto grupo evalúa los elementos formales del cuento y decide qué efectos logra el autor mediante el uso de los mismos. Dado que el tema de los ocho textos leídos fue el mismo, hubo la posibilidad de explorar los diferentes recursos utilizados y la forma en que incidían en la construcción del mismo. Estas actividades se alternaban en las sesiones grupales siguientes, de manera que todos los alumnos tuvieron la oportunidad de iniciar la exploración de las cuatro partes del modelo. La participación de cada uno de los grupos daba pie a la expresión de los otros estudiantes con relación a cada punto.
- De tarea los alumnos escribían un texto con énfasis en la interpretación y evaluación del texto leído.

Las estrategias propuestas para alcanzar los objetivos planteados en el estudio pueden verse en el cuadro.

Objetivos	Estrategias
<ul style="list-style-type: none"> <li>Lograr la comprensión inicial del texto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Actividades previas a la lectura: Preguntas con relación a diferentes aspectos del texto; a situaciones personales con respecto al tema, personajes...; Predicción con base en el título de la obra o del párrafo inicial (Richard-Amato, 1996; Irwin, 1996).</li> <li>La representación gráfica del argumento del texto (Richard-Amato, 1996).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Crear imágenes mentales de lo que se lee.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dibujo que ilustre lo que se describe en el cuento; explicación del dibujo, utilizando detalles de la narración (Haury, 1993).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Relacionar el texto con eventos de la vida del lector.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diario de lectura (Benton, 1992).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Relacionar la obra con otros textos literarios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Puesta en común de experiencias de acuerdo con el diario de lectura.</li> <li>Investigación de los contextos histórico y artístico en donde surge la obra.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Detectar los aspectos formales del texto y los efectos que producen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Investigación y discusión del género.</li> <li>Identificación de los recursos utilizados en cada uno de los cuentos.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Interpretar la obra.</li> <li>Analizar y sintetizar la experiencia de lectura.</li> <li>Estimular el pensamiento crítico.</li> <li>Desarrollar una voz propia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Discusión en grupo según el modelo de Benton modificado por Shu Wei (1999).</li> <li>Escritura de textos con énfasis en la interpretación</li> </ul>

Además del modelo de discusión de Shu Wei para el grupo de intervención, el estudio se apoya en la forma de trabajo sugerida por Maloch

(2002) con base en el planteamiento sociocultural de Vygotsky, según el cual la comprensión y el conocimiento surgen de la relación recíproca con otras personas, a través principalmente del lenguaje. La autora resalta la importancia del encuentro de las formas de comportamiento culturalmente maduras con aquellas de un nivel más primitivo en la construcción del conocimiento. Por lo tanto, durante las sesiones de discusión, se privilegió el discurso de los estudiantes, pero el maestro tuvo la función de guiar la discusión de manera crítica y de apoyar una mejor comprensión de los textos al haber seleccionado las tareas con el andamiaje suficiente para permitir a los alumnos completarlas por sí mismos y construir significados.

Esta forma de trabajo coincide con el proceso descrito por Langer (1995), el cual inicia con actividades que facilitan el acceso al texto, como las preguntas o comentarios previos a la lectura en este caso; luego, las que propicien la comprensión inicial, mediante el diario de lectura. Éste permite el flujo de pensamientos y sentimientos durante la lectura, captura la diversidad de las respuestas de los estudiantes y facilita su desarrollo metacognoscitivo con respecto a los procesos que intervienen en su respuesta al texto (Asselin, 2000). Enseguida se favorece la interpretación, principalmente mediante la discusión y, finalmente, la evaluación crítica del texto. Esto último combina la experiencia del lector y su conocimiento de los recursos textuales durante la transacción con el texto, lo cual resulta en una lectura más rica por la participación de los campos afectivo y cognoscitivo que rebasa el contacto superficial con el texto. Además, este procedimiento prepara a los estudiantes para llevar a cabo la clase de tareas necesarias para lograr una lectura crítica, al mismo tiempo que alinea el tipo de instrucción, las tareas y el desempeño de los estudiantes con el tipo de prueba de ejecución utilizado en el estudio.

## IV. Resultados

El siguiente capítulo incluye tres apartados: el primero corresponde a los resultados obtenidos en la encuesta aplicada al grupo de alumnos de noveno semestre de la Licenciatura en Educación Media con especialidad en Inglés con quienes se llevó a cabo este estudio. El segundo contiene los resultados de tipo cuantitativo y el tercero, los resultados de tipo cualitativo.

### 4.1 Resultados de la encuesta sobre antecedentes personales.

De la encuesta aplicada al inicio del curso se obtuvieron los siguientes resultados:

Hubo 9 hombres y 9 mujeres entre los veinte y los cincuenta años de edad, seis de ellos eran maestros normalistas activos en los niveles de educación básica; sin embargo, sólo se detectó el hábito y gusto por la lectura en una de esas personas. Del resto, hubo otro estudiante con esa característica. Con respecto al material de lectura más común en el grupo, se encontró una preferencia por las revistas de divulgación y los libros de superación personal; en segundo término aparecen las obras de ficción, las enciclopedias, los periódicos, las revistas del hogar y la categoría etiquetada como *otros*. Para ocho de los estudiantes la lectura es un pasatiempo y un acceso al conocimiento y a la información; para seis es un medio para obtener conocimientos o información; cuatro reportaron considerarla como pasatiempo y uno, como obligación. A la pregunta sobre los libros leídos durante el año anterior, seis contestaron no recordar los títulos; tres, no haber leído ninguno; nueve, leyeron por lo menos un libro de un curso de literatura o de otro material académico. En cuanto a sus antecedentes familiares, en el rubro de escolaridad del padre es aparente una brecha entre quienes tuvieron educación profesional y quienes sólo cursaron la escuela primaria, hubo seis personas en cada caso. Otros tres de los padres de estos estudiantes recibieron instrucción técnica y uno terminó la educación secundaria. De los padres con nivel profesional, cuatro son maestros y dos ingenieros. La mayoría de las madres se dedican al hogar.

## 4.2 Resultados de tipo cuantitativo

Antes de analizar el tipo de respuestas elaboradas por los estudiantes para las distintas partes de las pruebas de ejecución, se reportan las calificaciones y los resultados de la estandarización de cada sección, con el objetivo de tener una idea general sobre la eficiencia de los estudiantes tanto en la preprueba como en la posprueba de ambos grupos, el testigo y el de intervención. Después se presentan los resultados de la prueba estadística de Mann-Whitney, para ver si hay diferencias significativas entre los dos grupos, y los de la de Wilcoxon, destinada a ver si hay diferencias significativas en el desempeño de cada grupo con respecto a sí mismo.

### 4.2.1 Calificaciones y resultados de la estandarización de cada sección.

#### *Reactivos dicotómicos*

Los resultados de los dos grupos en la sección de reactivos dicotómicos aparecen en estas tablas:

Grupo testigo		
Alumno	Preprueba	Posprueba
1	6	4
3	6	6
5	5	3
7	6	6
9	7	4
13	3	4
14	4	2
15	5	5
17	2	5
Media	4.89	4.33
Moda	6	4
Des. estándar	1.62	1.32

Tabla 1. Sección I Reactivos dicotómicos

Grupo de intervención		
Alumno	Preprueba	Posprueba
2	4	6
4	5	3
6	7	7
8	6	5
10	4	5
11	5	4
12	4	3
16	6	4
18	3	5
Media	4.89	4.67
Moda	4	5
Des. estándar	1.26	1.32

Tabla 2. Sección I Reactivos dicotómicos

Los porcentajes de eficiencia encontrados en la Sección I de reactivos dicotómicos fueron:

	Preprueba	Posprueba
Grupo testigo	61%	54%
Grupo de intervención	61%	58%

Tabla 3. Porcentajes de eficiencia de la Sección I. Reactivos dicotómicos

Las cifras revelan la disminución de la eficiencia en ambos grupos en la posprueba, disminución debida probablemente a la confusión derivada de la poca familiaridad de los estudiantes con los nombres de los personajes del cuento empleado en la segunda prueba. Sin embargo, de acuerdo con Alderson y Bachman (2000), este tipo de reactivos tienen la limitación de ofrecer una posibilidad de acierto del 50%, la cual puede reducirse al aumentar el número de reactivos. Dado que en este estudio la evaluación de la comprensión durante la lectura no depende de esta técnica solamente, sino del sistema construido en conjunto por ella más las otras secciones de respuestas elaboradas, el número de reactivos es reducido y, por lo tanto, las cifras arrojadas por ellos deben tomarse con cautela. Su función es la de colocar una primera piedra sobre la cual construir el andamiaje necesario para la comprensión, al poner en marcha habilidades básicas, como la de detectar información específica y la de inferir dentro del texto, correspondientes a microprocesos y a procesos de integración cuya complejidad es baja en comparación con los procesos de orden superior.

### ***Imágenes mentales***

La sección II requiere que el estudiante haga un dibujo de las imágenes mentales evocadas por el texto, las cuales debe explicar apoyándose en detalles del mismo. Primero se presentan los resultados del grupo testigo, enseguida los del grupo de intervención.

Grupo testigo		
Alumno	Preprueba	Posprueba
1	2	2
3	2	3
5	1	1
7	1	1
9	3	1
13	3	1
14	0	2
15	2	2
17	2	2
Media	1.78	1.67
Moda	Múltiple	Múltiple
Des. estándar	.97	.71

Tabla 4. Sección II. Imágenes mentales

Grupo de intervención		
Alumno	Preprueba	Posprueba
2	2	3
4	0	3
6	3	3
8	2	3
10	3	3
11	1	3
12	3	1
16	0	1
18	3	1
Media	1.89	2.33
Moda	3	3
Des. estándar	1.27	1.00

Tabla 5. Sección II. Imágenes mentales

La comparación de las imágenes y textos de las dos versiones de la prueba no mostró cambios en ninguno de los dos grupos con relación a la moda. El grupo testigo obtuvo modas múltiples en ambas pruebas. Sin embargo, en dos casos hubo avance del nivel 2 al 3 y del 0 al 2, pero en otros dos hubo retroceso del nivel 3 al 1, lo que dio como resultado una disminución de la media, de 1.7 en la preprueba a 1.6 en la posprueba, como se muestra en la tabla. En cambio, aunque la moda en el grupo de intervención se mantuvo en el nivel máximo de 3, fue posible apreciar avance al comparar las medias de los dos exámenes. La media de la preprueba fue ligeramente superior a la del grupo testigo, pero la media de la posprueba se eleva a 2.3, como es posible apreciar en las tablas. La eficiencia de los alumnos de ambos grupos fue la siguiente:

	Preprueba	Posprueba
Grupo testigo	59%	55%
Grupo de intervención	62%	77%

Tabla 6. Porcentajes de eficiencia de la Sección II. Imágenes mentales

En el grupo testigo hubo una disminución de 4 puntos porcentuales; en cambio, la eficiencia del grupo de intervención aumentó 15 puntos porcentuales.

**Preguntas de respuesta breve**

La sección III de preguntas de respuesta breve mostró los siguientes resultados:

**Pregunta 1**

Grupo testigo

Alumno	Preprueba	Posprueba
1	3	3
3	3	4
5	2	3
7	1	1
9	1	0
13	2	0
14	1	0
15	1	2
17	3	1
Media	1.89	1.56
Moda	1	0
Des. estándar	.93	1.55

Tabla 7. Sección III. Pregunta 1

Grupo de intervención

Alumno	Preprueba	Posprueba
2	3	3
4	3	3
6	1	4
8	4	3
10	3	3
11	3	3
12	3	3
16	4	2
18	1	4
Media	2.78	3.11
Moda	3	3
Des. estándar	1.09	.60

Tabla 8. Sección III. Pregunta 1

**Pregunta 2**

Grupo testigo

Alumno	Preprueba	Posprueba
1	2	2
3	2	2
5	1	2
7	2	2
9	2	2
13	1	2
14	0	2
15	2	2
17	2	2
Media	1.56	2
Moda	2	2
Des. estándar	.73	.00

Tabla 9. Sección III. Pregunta 2

Grupo de intervención

Alumno	Preprueba	Posprueba
2	1	2
4	2	2
6	2	2
8	2	2
10	2	2
11	2	2
12	2	2
16	2	2
18	2	2
Media	1.89	2
Moda	2	2
Des. estándar	.33	.00

Tabla 10. Sección III. Pregunta 2

Pregunta 3

Grupo testigo

Alumno	Preprueba	Posprueba
1	4	3
3	3	4
5	3	4
7	1	1
9	3	2
13	0	1
14	0	2
15	0	3
17	3	3
Media	1.89	2.56
Moda	3	3
Des. estándar	1.62	1.13

Tabla 11. Sección III. Pregunta 3

Grupo de intervención

Alumno	Preprueba	Posprueba
2	3	3
4	2	3
6	3	3
8	2	3
10	2	3
11	2	4
12	2	3
16	2	3
18	2	3
Media	1.89	2.56
Moda	2	3
Des. estándar	1.62	1.13

Tabla 12. Sección III. Pregunta 3

La eficiencia de ambos grupos en las dos versiones de la prueba fue la siguiente:

Pregunta 1	Preprueba	Posprueba
Grupo testigo	47%	38%
Grupo de intervención	69%	77%
Pregunta 2		
Grupo testigo	66%	100%
Grupo de intervención	88%	100%
Pregunta 3		
Grupo testigo	47%	63%
Grupo de intervención	55%	77%

Tabla 13. Porcentajes de eficiencia de la Sección III. Respuesta breve

Los porcentajes del grupo de intervención de la sección de preguntas de respuesta breve son más elevados que los del grupo testigo a partir de la preprueba, lo cual debe tomarse en cuenta al considerar los resultados de la posprueba. Sin embargo, al comparar las cifras de ambos exámenes en cada

grupo, es evidente la disminución de 9 puntos porcentuales del grupo testigo en la pregunta 1, lo cual no sucede en el grupo de intervención, que reporta un aumento de 8 puntos porcentuales. Con respecto a la pregunta 2, el incremento del grupo testigo es notable. Lo anterior puede deberse a los diferentes grados de complejidad de cada pregunta. Mientras que la primera requiere poner en juego determinadas habilidades como localizar en el texto pasajes específicos, reflexionar sobre el significado de un pasaje con respecto al resto del texto y hacer inferencias fuera del texto, la segunda sólo pide dar una interpretación relacionada con él y, por lo tanto, admite diversas interpretaciones; por esa razón, las escalas para cada pregunta son distintas: Una escala del 0 al 4 para la pregunta 1 con las especificaciones de lo que debe cubrir cada nivel y otra para la pregunta 2, cuya rúbrica consiste en respuesta adecuada, inadecuada o no contestó. Estos resultados hacen pensar en la factibilidad de poder dar una interpretación personal de un pasaje después de un curso de acercamiento a la literatura bajo cualquier enfoque, pero no indican el desarrollo de habilidades específicas sin un entrenamiento en esa dirección.

La tercera pregunta de esta sección intenta evaluar los aspectos formales del texto, en particular la estructura del mismo –un cuento dentro de otro- la secuencia de los eventos y los efectos en el lector. Para ello se utilizó una escala del 0 al 4, cuya rúbrica va desde no contestó hasta la identificación de los aspectos antes mencionados. El grupo testigo mostró avances, pero sus calificaciones estuvieron distribuidas del 1 al 4. En el grupo de intervención sólo una persona alcanzó el nivel máximo en la posprueba, pero las 8 restantes identificaron y comentaron algún aspecto formal, lo que las colocó en el nivel 3; en la preprueba, 7 habían llegado al 2 y dos personas al 3.

### ***Pregunta de respuesta extensa***

Con respecto a la última sección, de preguntas de respuesta extensa, se obtuvieron los siguientes resultados:

Grupo testigo

Alumno	Preprueba	Posprueba
1	4	3
3	3	3
5	4	2
7	1	0
9	2	2
13	0	2
14	0	1
15	0	2
17	2	3
Media	1.78	2
Moda	0	2
Des. estándar	1.64	1

Tabla 14. Sección IV

Grupo de intervención

Alumno	Preprueba	Posprueba
2	2	3
4	2	4
6	3	4
8	2	4
10	2	3
11	2	4
12	0	2
16	0	2
18	0	4
Media	1.44	3.33
Moda	2	4
Des. estándar	1.11	.87

Tabla 15. Sección IV.

Los porcentajes de eficiencia fueron:

	Preprueba	Posprueba
Grupo testigo	44%	50%
Grupo de intervención	36%	86%

Tabla 16. Porcentajes de eficiencia. Sección IV. Respuesta extensa

Si se sigue la evaluación hecha a ambos grupos desde la sección anterior de preguntas de respuesta breve, llama la atención advertir que si bien en esa sección el grupo de intervención obtuvo marcas superiores a las del grupo testigo, incluso en la preprueba, en la última sección de la preprueba se encuentra 8 puntos porcentuales debajo del grupo testigo. Sin embargo, en la posprueba el grupo de intervención supera en gran medida al grupo testigo, ya que el incremento de este último fue sólo de 6 puntos, mientras que el del grupo de intervención fue de 50 puntos porcentuales. Es en esta sección en donde el avance del grupo de intervención es más evidente.

Se puede afirmar que de acuerdo a los porcentajes de eficiencia encontrados en las diferentes secciones de las pruebas de ejecución, hubo un avance mayor en el grupo de intervención con respecto al desarrollo de habilidades para la comprensión durante la lectura. Sin embargo, es necesario

someter los resultados a la prueba estadística de Mann-Whitney para determinar si las diferencias entre los resultados de los grupos testigo y de intervención son significativas. Asimismo, la prueba de Wilcoxon comprobará si hay diferencias significativas en los resultados de cada grupo con respecto a sí mismo.

#### 4.2.2 Resultados de la prueba de Mann-Whitney: Comparación entre los grupos testigo y de intervención en la preprueba.

Sección I Reactivos dicotómicos	.857
Sección II Imágenes mentales	.679
Sección III. Preguntas de respuesta breve	
Pregunta 1	.073
Pregunta 2	.248
Pregunta 3	.963
Sección IV Pregunta de respuesta extensa	.676

Tabla 17. Significancia de la prueba de Mann-Whitney en todas las secciones de la preprueba.

No hubo diferencias significativas entre los resultados de los grupos testigo y de intervención en ninguna de las secciones de la preprueba.

#### 4.2.3 Resultados de la prueba de Mann-Whitney: Comparación entre los grupos testigo y de intervención en la posprueba.

Sección I Reactivos dicotómicos	.684
Sección II Imágenes mentales	.119
Sección III. Preguntas de respuesta breve	
Pregunta 1	.025*
Pregunta 2	1.000
Pregunta 3	.246
Sección IV Pregunta de respuesta extensa	.011*

Tabla 18. Significancia de la prueba de Mann-Whitney en todas las secciones de la posprueba

\* Significancia  $p < .05$

Sí hubo diferencias significativas en la posprueba entre los resultados de los grupos testigo y de intervención en la pregunta 1 de respuesta breve de la sección III; asimismo, hubo diferencias significativas con respecto a la pregunta de respuesta extensa, sección cuatro. En el resto de las secciones no hubo diferencias significativas.

#### 4.2.4 Resultados de la prueba de Wilcoxon: Comparación entre los resultados de la preprueba y la posprueba del grupo testigo.

**Grupo testigo**

Sección I Reactivos dicotómicos	.395
Sección II Imágenes mentales	.705
Sección III. Preguntas de respuesta breve	
Pregunta 1	.380
Pregunta 2	.102
Pregunta 3	.161
Sección IV Pregunta de respuesta extensa	.603

Tabla 19. Significancia de la prueba de Wilcoxon en todas las secciones de las pruebas del grupo testigo.

No hubo diferencias significativas entre los resultados de todas las secciones de las dos versiones de la prueba en el grupo testigo.

### 4.2.3 Resultados de la prueba de Wilcoxon: Comparación entre los resultados de la preprueba y la posprueba del grupo de intervención.

Grupo de intervención	
Sección I Reactivos dicotómicos	.720
Sección II Imágenes mentales	.493
Sección III. Preguntas de respuesta breve	
Pregunta 1	.461
Pregunta 2	.317
Pregunta 3	.011*
Sección IV Pregunta de respuesta extensa	.006*

Tabla 20. Significancia de la prueba de Wilcoxon en todas las secciones de las pruebas del grupo de intervención.

\* Significancia  $p < .05$

Sí hubo diferencias significativas entre los resultados de la preprueba y la posprueba en la pregunta No.3 de la sección III de preguntas de respuesta breve; asimismo, hubo diferencias significativas en la sección IV de respuesta extensa en el grupo de intervención. En las demás secciones no hubo diferencias significativas.

### 4.3 Hallazgos de tipo cualitativo

A pesar de que las pruebas estadísticas muestran diferencias significativas solamente en una de las preguntas de la sección III y en la sección IV, el análisis cualitativo de cada parte de las pruebas permite ver los cambios ocurridos en las respuestas de los estudiantes después de haber sido sometidos a las dos diferentes formas de enseñanza.

Para estimar su desempeño en los exámenes de ejecución, los evaluadores hicieron la lectura de los mismos de manera independiente. Su evaluación fue sometida a la prueba de correlación de Pearson, la cual mostró en todos los casos una correlación significativa al nivel de 0.01. Luego se trató de describir los rasgos más frecuentes en las respuestas, según el nivel alcanzado en la escala de cada rúbrica. Estos hallazgos de tipo cualitativo se presentan a continuación. Los ejemplos citados son transcripciones textuales de las pruebas aplicadas.

#### 4.3.1. Sección II. Elaboración de imágenes mentales.

Esta sección demandaba un dibujo de las imágenes mentales evocadas por el texto leído, las que debían explicarse apoyándose en detalles del texto. Esto fue evaluado de acuerdo a la rúbrica específica para esta sección (Anexo I).

Se resume el argumento de los cuentos para proporcionar al lector un punto de referencia para las respuestas de los alumnos.

El primer texto, *The barber whose uncle got his head bitten off by a circus tiger* (*El peluquero a cuyo tío el tigre de un circo le arrancó la cabeza de un mordizco*) se utilizó en la preprueba. En un barrio armenio en los Estados Unidos, un niño va a cortarse el pelo a insistencia de sus familiares. Mientras hace el corte, el peluquero le cuenta la historia de su tío Misak. Éste había sido un buen luchador por lo que sus amigos lo convencen de hacerlo de manera profesional. Gana mucho dinero, lo despilfarra, y un día se encuentra sin dinero y sin trabajo. Viaja por muchos países en busca de empleo y finalmente se integra a un circo. Su tarea consistía en poner la cabeza en las fauces de un tigre. Lo hace muchas veces, hasta que un día caluroso en que todos se sentían mal, el tigre cierra las fauces y le arranca la cabeza. El niño sale de la peluquería con un corte de pelo pésimo, pero con ganas de regresar pronto a escuchar otro cuento.

El segundo texto, *The reward (La recompensa)*, pertenece a la posprueba. Éste trata de un grupo de amigos reunidos en un club discutiendo si lo necesario para triunfar es tener firmeza en lo que se quiere o que se presente una oportunidad para lograrlo. Para apoyar su argumento a favor de la primera, uno de los personajes cuenta la historia de un hombre que quería ser acróbata de la corte de un reino, lo que consigue a los sesenta años después de haber ejercido otro oficio que le dio acceso al puesto. El día de su presentación el público le aplaudió a pesar de no haber podido hacer ninguna acrobacia. Al terminar el cuento, el personaje que la escuchaba decidió no hacer ningún comentario porque intuyó alguna relación con la propia historia de su interlocutor.

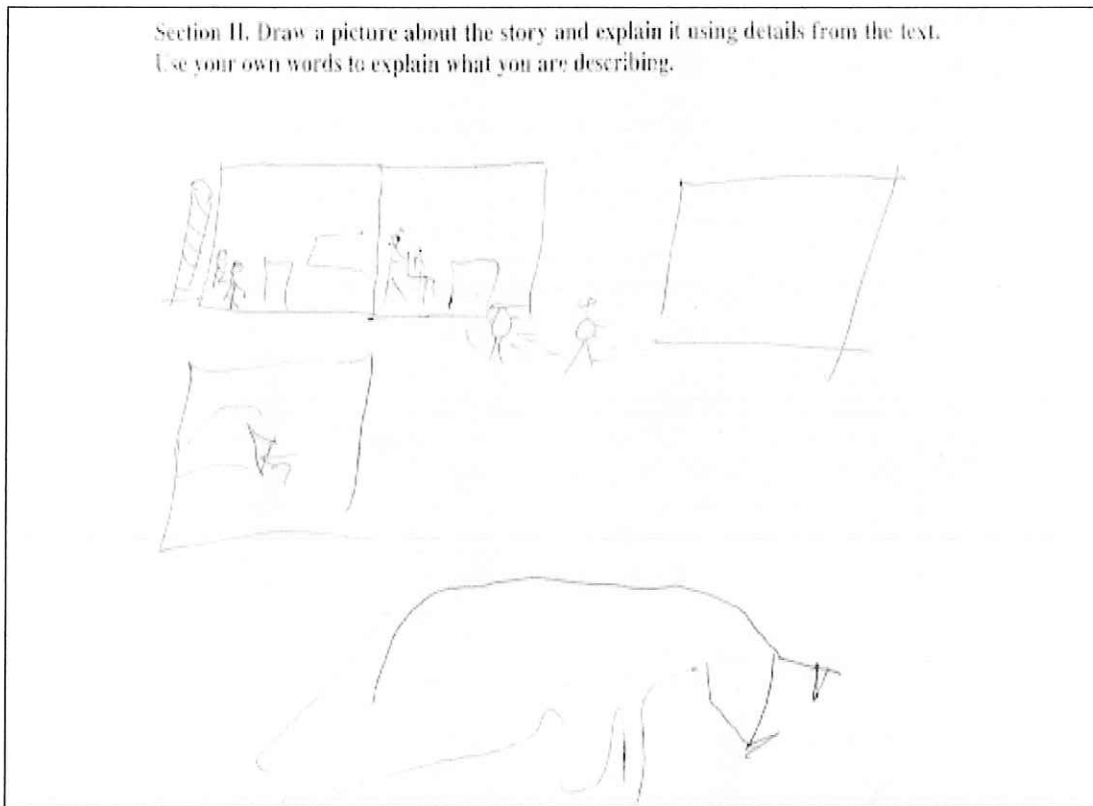
En la tabla siguiente se describen de manera general las características de las respuestas dadas por los estudiantes según el nivel alcanzado en la sección II de la prueba.

	0	1	2	3
	No contestó	- La imagen es vaga y sin texto. - Hay una sola imagen con un texto a modo de título, en el que no aparece el argumento.	- Hay una imagen explicada con un detalle del texto.	- Hay una secuencia de imágenes que cubren prácticamente todo el argumento. - Contiene una interpretación que rebasa la mera comprensión inicial.
<b>Grupo testigo</b>				
<u>Preprueba</u>	1 alumno	2 alumnos	4 alumnos	2 alumnos
<u>Posprueba</u>	0 "	4 "	4 "	1 "
<b>Grupo de intervención</b>				
<u>Preprueba</u>	2 alumnos	1 alumno	2 alumnos	4 alumnos
<u>Posprueba</u>	0 "	0 "	0 "	6 "

**Tabla 21. Características de las respuestas a la sección II según el nivel.**

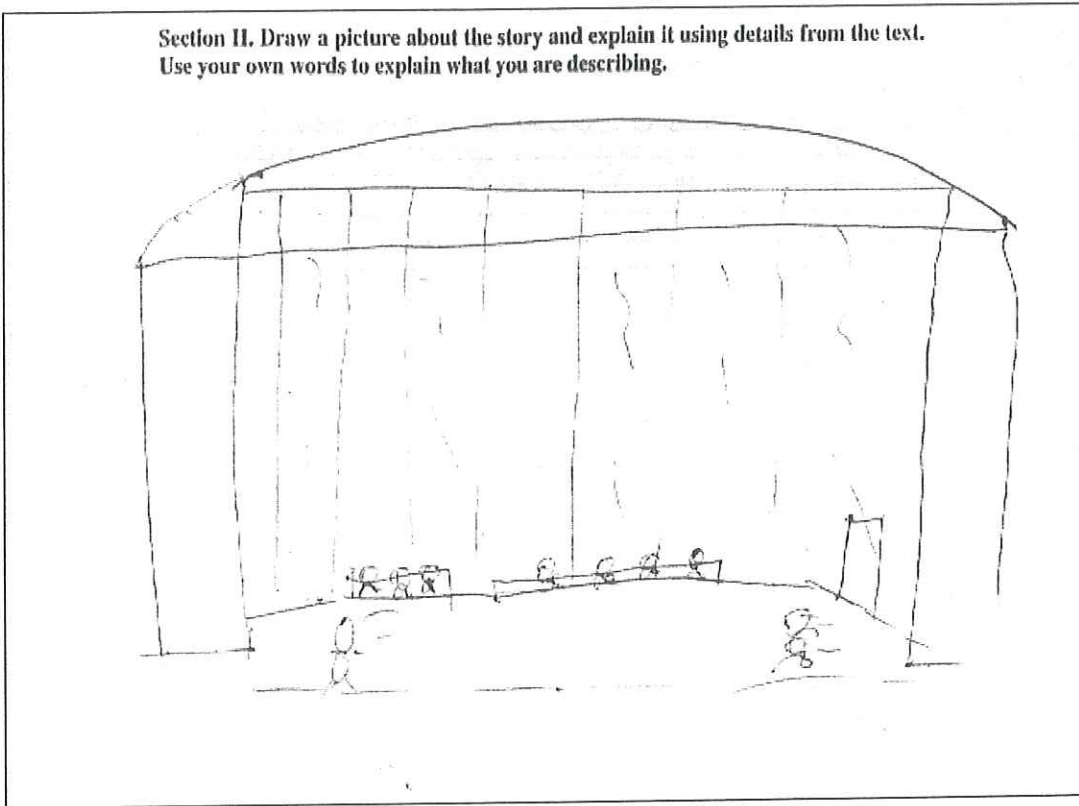
En esta sección la mayoría de las respuestas del grupo testigo se mantuvo en el mismo nivel en las dos versiones de la prueba; en dos casos los resultados de la posprueba mostraron menor desempeño y sólo se observaron cambios en sentido positivo en dos estudiantes: en el primero, el alumno pasó del nivel 2 al 3; en el segundo, del 0 al 2.

Enseguida se muestran algunos ejemplos, provenientes del grupo testigo, en los que el nivel se mantuvo. Éstos fueron evaluados con el No. 1 en las dos versiones de la prueba. Como se puede ver, ninguno de los dibujos representa algún suceso que proporcione al lector una idea de lo que el cuento trató, además de no contener el texto explicativo especificado en las instrucciones:



Dibujo 1. Imagen evaluada en el nivel1. Preprueba. Grupo testigo.  
(Preprueba, A 7)

Section II. Draw a picture about the story and explain it using details from the text.  
Use your own words to explain what you are describing.



Dibujo 2. Imagen evaluada en el nivel 1. Posprueba. Grupo testigo.  
(Posprueba, A 7)

El segundo de los ejemplos del grupo testigo, evaluado en el nivel 1, contiene dibujos pequeños, muy simples, de un momento del cuento; los acompaña un texto casi idéntico en las dos pruebas, cuya función es la de un pie de imagen más que la de explicar o describir la escena. Al comparar las dos respuestas es evidente que no hubo cambios. Se transcriben literalmente los textos para facilitar su lectura.

Section II. Draw a picture about the story and explain it using details from the text.  
Use your own words to explain what you are describing.



this the moment when the tiger bite the  
head of Misak

1

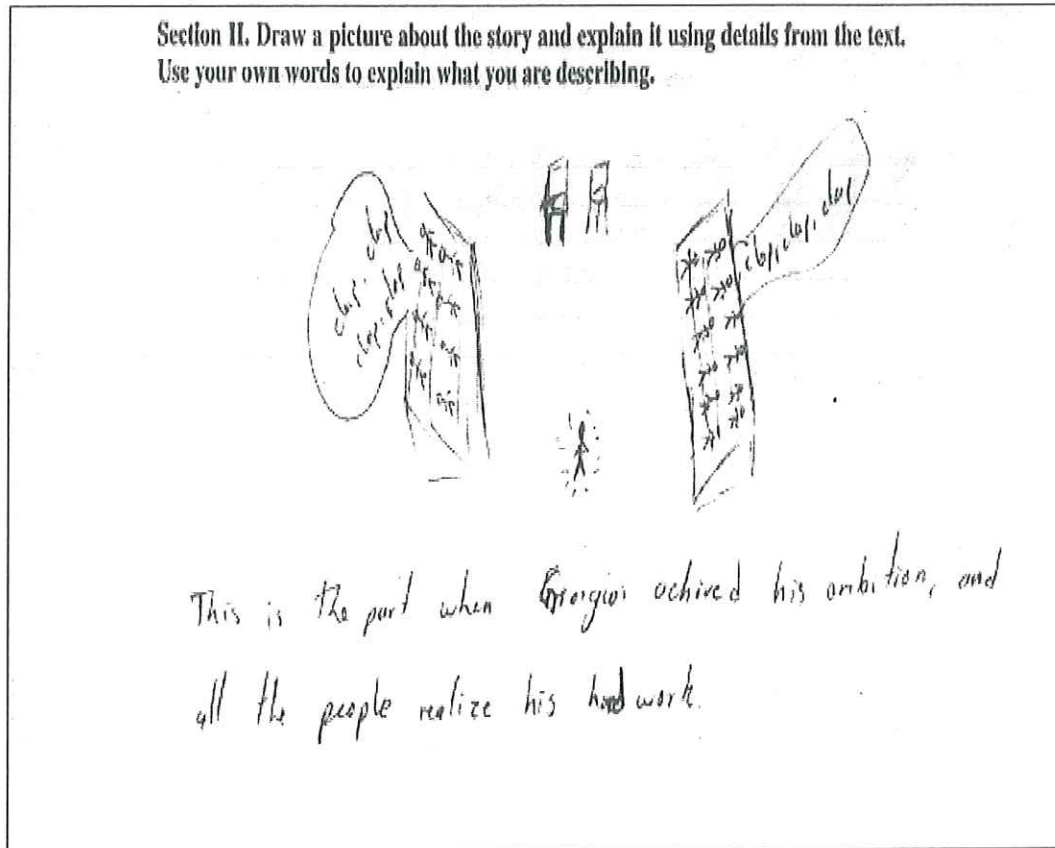
Dibujo 3. Imagen evaluada en el nivel 1. Preprueba. Grupo testigo.

(Preprueba, A 1)

This the moment when the tiger bite the head of Misak

(Éste es el momento en que el tigre muerde la cabeza de Misak)

(Preprueba, A 1)



Dibujo 4. Imagen evaluada en el nivel 1. Posprueba. Grupo testigo.

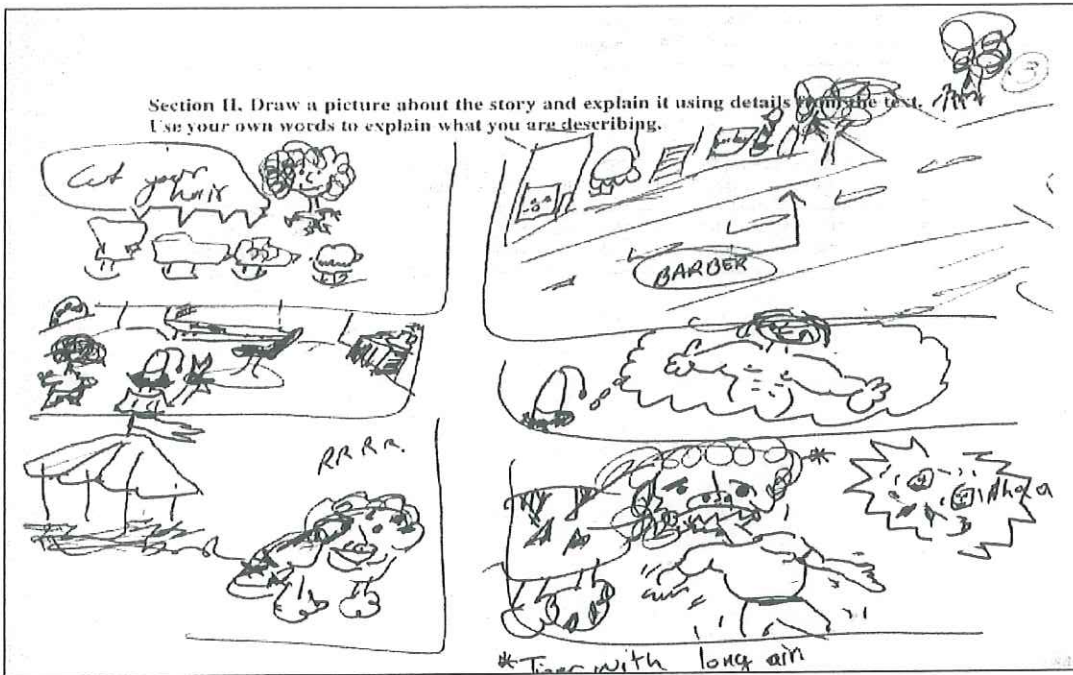
(Posprueba, A 1)

This is the part when Giorgios achieved his ambition, and all the people realize his hard work.

(Ésta es la parte cuando Giorgios logró su ambición, y toda la gente se dio cuenta de lo duro que trabajó.)

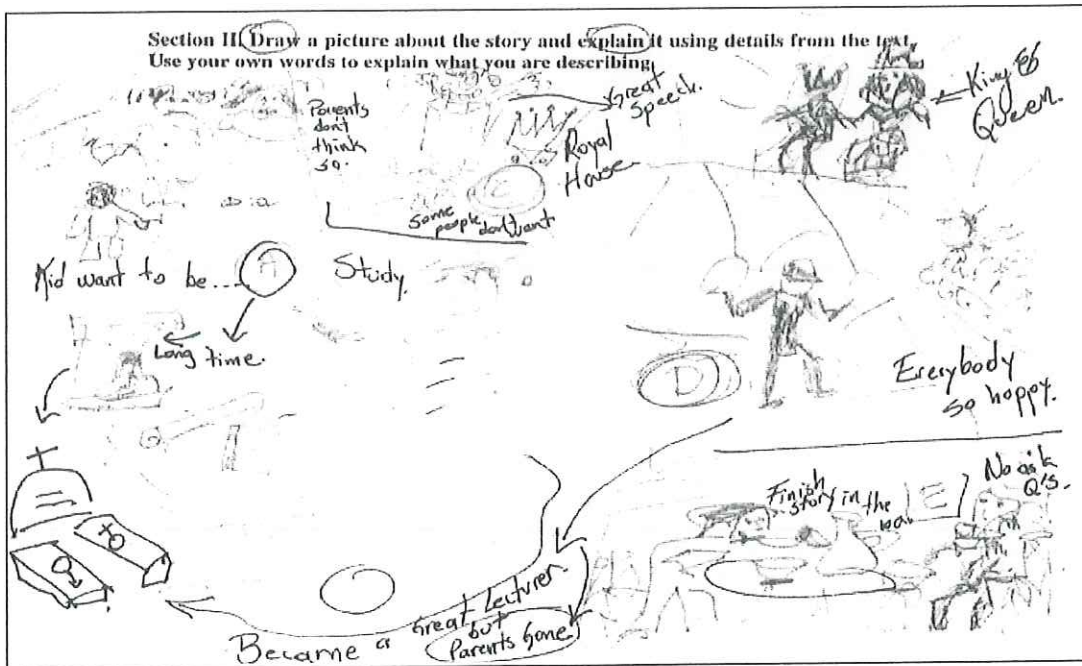
(Posprueba, A 1)

De los estudiantes del grupo testigo en quienes hubo avance en esta sección, también se muestran los dibujos de las dos versiones; la primera fue evaluada con el No. 2 y la segunda, con el No. 3:



Dibujo 5. Imagen evaluada en el nivel 2. Preprueba. Grupo testigo.

(Preprueba, A3)



Dibujo 6. Imagen evaluada en el nivel 3. Posprueba. Grupo testigo.

(Posprueba, A3)

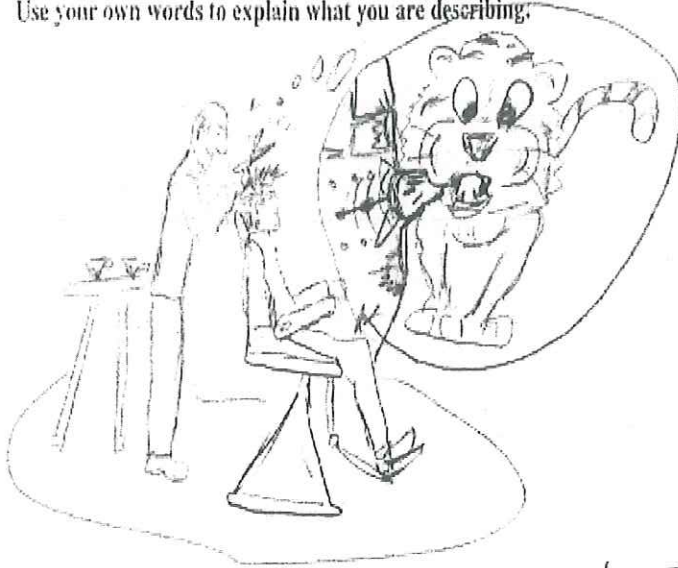
En las dos imágenes el estudiante muestra con claridad la secuencia del argumento. La diferencia entre la primera y la segunda se encuentra en la inclusión, en la última, de frases claves que explican lo sucedido y en la representación, en la esquina inferior derecha, de la plática entre los dos personajes del cuento de donde surge la segunda historia. Esto indica la comprensión de la estructura del texto: un cuento dentro de otro.

De los casos en que hubo avance en el grupo testigo, el anterior fue el único en que se compararon las dos versiones del examen; el otro estudiante que obtuvo una evaluación más alta en la posprueba no había contestado la sección de imágenes mentales de la preprueba; por lo tanto, fue evaluado de acuerdo con la rúbrica establecida, pero no hubo un punto de referencia que permitiera observar los cambios experimentados.

Según los resultados obtenidos en esta sección, sólo un alumno de los 9 del grupo testigo respondió de acuerdo a lo requerido por el nivel 3, mientras que del grupo de intervención éstos fueron 6 de los 9 estudiantes, lo cual indica un mejor desempeño de este grupo.

Los avances del grupo de intervención en esta sección de la prueba se manifiestan sobre todo en la extensión y elaboración de los textos que acompañan las imágenes. Los dos casos que se muestran enseguida fueron evaluados en el nivel 3 en las dos versiones; sin embargo, llama la atención el cambio en la proporción entre la ilustración y el texto. En el primer ejemplo, mientras que en la preprueba la imagen es más grande y detallada, el texto apenas menciona lo que el peluquero hace. En contraste, en la posprueba la imagen disminuye, pero el texto se extiende e incluye una oración temática de donde se desprende la explicación de la escena representada y una síntesis del argumento.

Section II. Draw a picture about the story and explain it using details from the text.  
Use your own words to explain what you are describing.



The barber Tells the story about uncler Misak and how his head was bitten off by a circus Tiger.

Dibujo 7. Imagen evaluada en el nivel 3. Preprueba. Grupo de intervención.

(Preprueba, A 10)

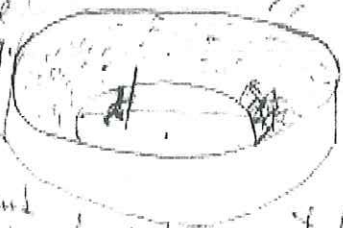
The barber tells the story about uncler Misak and how his head was bitten off by a circus tiger.

(El peluquero cuenta la historia del tío Misak y de cómo el tigre de un circo le arrancó la cabeza de una mordida.)

(Preprueba, A 10)

Section II. Draw a picture about the story and explain it using details from the text.  
Use your own words to explain what you are describing.

This is a story about determination. If one has determination, one can have success in any thing. The picture shows the achievement Giorgios got. He insisted on his ideal and worked hard for 60 years to get what he wanted. At the end he was rewarded with the recognition of the public. He did not needed to be a great athlete any more, he was 60 and any movement was applauded. He never quit and because of this he succeeded.



Dibujo 8. Imagen evaluada en el nivel 3. Posprueba. Grupo de intervención  
(Posprueba, A 10)

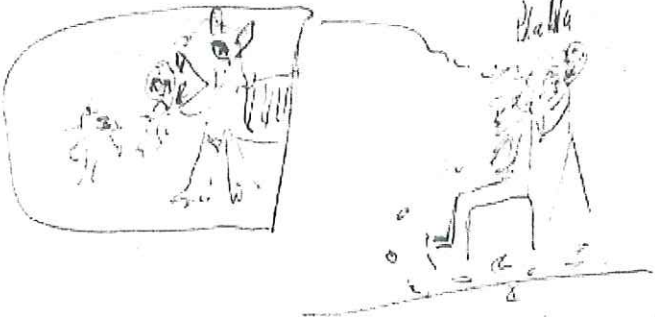
This is a story about determination. If one has determination, one can have success in any thing. The picture shows the achievement Giorgios got. He insisted on his ideal and worked hard for 60 years to get what he wanted. At the end he was rewarded with the recognition of the public. He did not needed to be a great athlete any more, he was 60 and any movement was applauded. He never quit and because of this he succeeded.

(Este es un cuento sobre la determinación. Si uno tiene firmeza, uno puede tener éxito en cualquier cosa. La imagen muestra el logro de Giorgios. Él insistió en su ideal y trabajó mucho durante 60 años para conseguir lo que quería. Al final fue recompensado con el reconocimiento del público. Ya no necesitó ser un gran atleta. Tenía 60 años y cualquier movimiento fue aplaudido. Nunca se dio vencido por eso tuvo éxito.

(Posprueba, A 10)

De la misma forma como ocurrió en el ejemplo anterior, en el siguiente la proporción entre imagen y texto varía de manera notable en la posprueba: la imagen se vuelve más pequeña y la extensión y elaboración del texto aumenta:

Section II. Draw a picture about the story and explain it using details from the text. Use your own words to explain what you are describing.



I want to describe The boy and The barber. While the barber is cutting the boy's hair, and telling the story about his generous uncle. The same time, the boy is trying to imagine the Terrible moment when the tiger cut uncle's head.

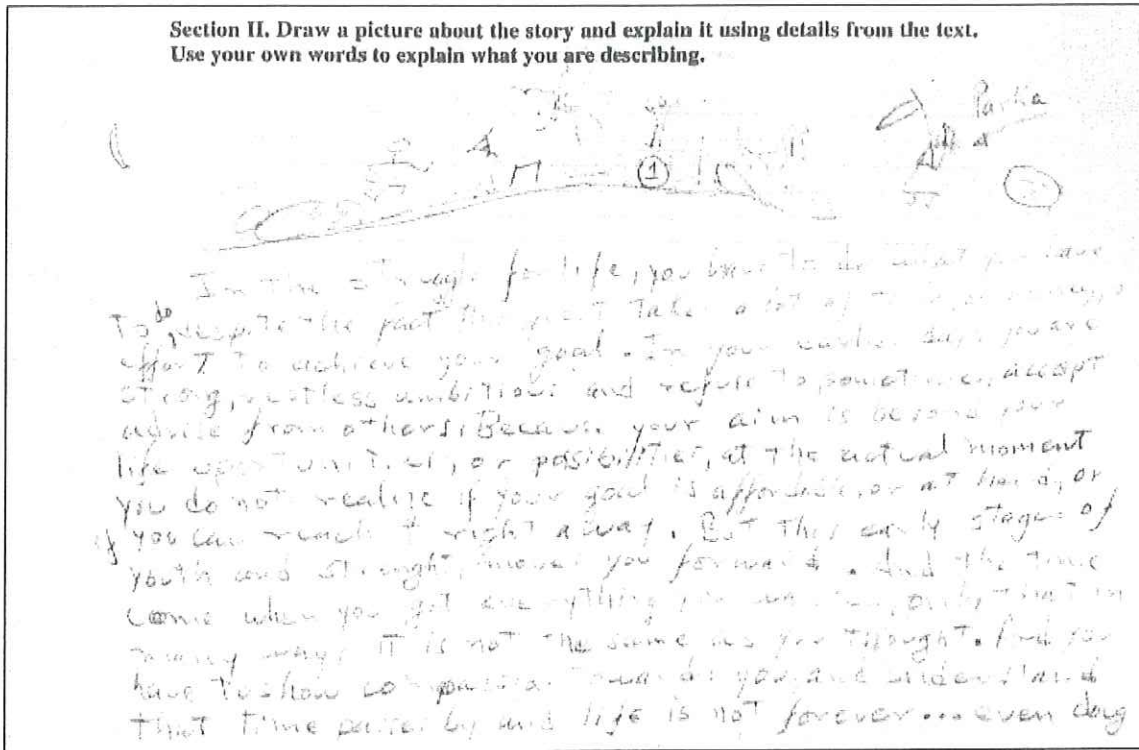
Dibujo 9. Imagen evaluada en el nivel 3. Preprueba. Grupo de intervención.  
(Preprueba, A 6)

I want to describe the boy and the barber. While the barber is cutting the boy's hair, and telling the story about his generous uncle, at the same time, the boy is trying to imagine the terrible moment when the tiger cut uncle's head.

(Quiero describir al niño y al peluquero. Mientras el peluquero le está cortando el pelo al niño, y contándole la historia de su tío generoso, al mismo tiempo, el niño está tratando de imaginarse el momento terrible cuando el tigre le corta la cabeza al tío.)

(Preprueba, A 6)

Section II. Draw a picture about the story and explain it using details from the text.  
Use your own words to explain what you are describing.



Dibujo 10. Imagen evaluada en el nivel 3. Posprueba. Grupo de intervención.

(Posprueba, A 6)

In the struggle for life, you have to do what you have to do, despite the fact this quest takes a lot of time, or money, or effort to achieve your goal. In your earlier days you are strong, restless, ambitious and refuse to, sometimes, accept advise from others. Because your aim is beyond your life opportunities, or possibilities, at the actual moment you do not realize if your goal is affordable, or at hand, or if you can reach it right away. But this early stages of youth and strenght, moves you forward. And the time came when you got everything you wanted, only that in many ways it is not the same as you thought. And you have to show compassion towards you, and understand that time passes by and life is not forever...even dough you have some success through the years.

(En la lucha por la vida, hay que hacer lo que tengas que hacer, a pesar del hecho de que esta hazaña tome mucho tiempo, o dinero, o esfuerzo para lograr tu meta. En los días de juventud eres fuerte, inquieto, ambicioso y algunas veces te rehusas a aceptar el consejo de otros. Debido a que tu objetivo está más allá de las oportunidades que te da la vida, en ese momento no te das cuenta si es alcanzable, cercano, o si puedes lograrlo inmediatamente. Pero estas etapas tempranas de juventud y fuerza te empujan hacia adelante. Y llega el tiempo en que conseguiste todo lo que querías, sólo que en muchos sentidos no es como lo habías pensado. Y tienes que mostrar compasión hacia ti mismo, y comprender que el tiempo pasa y la vida no es para siempre, aunque a través de los años hayas tenido éxito.)

(Posprueba, A, 6)

Por otro lado, el primer texto explica la intención del estudiante de describir lo que sucede en la escena que dibujó: mientras hace el corte de pelo, el peluquero le cuenta al muchacho la historia de su tío, y éste se imagina el momento en que un tigre le arranca la cabeza. En cambio, el texto que acompaña el segundo dibujo consiste en su totalidad en la interpretación del cuento, lo cual pone de manifiesto la existencia de habilidades de lectura que implican el uso de conocimientos derivados de otras fuentes y la conexión con la experiencia personal, así como procesos de pensamiento de orden superior.

#### **4.3.2 Sección III. Preguntas de desarrollo de respuesta breve**

##### Pregunta No. 1

Las tareas demandadas por esta pregunta en las dos versiones de la prueba fueron:

- Localizar en el texto pasajes específicos
- Relacionar un pasaje con el resto de la historia
- Hacer inferencias más allá del texto

Del análisis de las dos versiones contestadas de la prueba se encontraron los rasgos comunes de las respuestas de cada nivel. Éstas se muestran en la tabla de la página siguiente.

	0	1	2	3	4
	No contestó	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La respuesta no corresponde a la pregunta.</li> <li>- Intento de resumir parte del argumento.</li> <li>- Copia de un párrafo del texto.</li> <li>- Descripción del personaje.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se localiza el pasaje al que se refiere la pregunta, pero no se relaciona con el resto de la historia.</li> <li>- No hay inferencias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se localiza el pasaje al que se refiere la pregunta.</li> <li>- Se hacen inferencias.</li> <li>- Se emite un juicio sobre a historia, pero no se relaciona la escena con el resto de la historia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se localiza el pasaje al que se refiere la pregunta.</li> <li>- Se relaciona un pasaje con el resto de la historia.</li> <li>- Se hacen inferencias más allá del texto.</li> </ul>
<b>Grupo testigo</b>					
<u>Preprueba</u>	0 alumnos	4 alumnos	2 alumnos	3 alumnos	0 alumnos
<u>Posprueba</u>	3 “	2 “	1 alumno	2 “	1 “
<b>Grupo de intervención</b>					
<u>Preprueba</u>	0 alumnos	2 alumnos	0 alumnos	5 alumnos	2 alumnos
<u>Posprueba</u>	0 “	0 “	1 “	6 “	2 “

**Tabla 22. Sección III. Pregunta 1 de respuesta breve. Rasgos encontrados en las respuestas de cada nivel.**

Como puede verse en la tabla, las respuestas correspondientes al número 1 de la escala, consideradas inadecuadas, demostraron la falta de comprensión de los textos asignados, aparente en la disociación total de la respuesta con respecto a la pregunta. En todos los casos, las respuestas parecían ignorar la pregunta y las diferencias entre ellas consistieron en el intento de resumir parte del argumento o en la transcripción de algunos renglones cercanos a la escena culminante, pero sin llegar a ella.

A la pregunta *Think about the way the barber describes his uncle's death. What does this scene suggest?* (Piensa en la manera en que el peluquero describe la muerte de su tío. ¿Qué sugiere la escena?), en la que era esencial relacionar los diferentes momentos del cuento con el final, un alumno del grupo testigo sólo copió textualmente los siguientes enunciados:

It was a very hot day, and everyone felt ugly, the tiger felt very angry and ran about all day.

(Era un día muy caliente, y todos se sentían horrible, el tigre se sentía muy enojado y corrió por ahí todo el día.)  
(Preprueba, A 14)

Un claro ejemplo de cómo se pasó por alto la pregunta se encuentra en esta respuesta correspondiente al mismo grupo:

The barber talked with the boy in a clear way that he can imagine all, the tiger, yawning mouth etc.

(El peluquero habló con el niño de una manera clara para que pudiera imaginarse todo, el tigre, el bostezo, etc.)  
(Preprueba, A 9)

En la posprueba ninguno de estos alumnos contestó, lo que sugiere que no hubo cambio en las habilidades iniciales.

La respuesta de un alumno del grupo de intervención evaluada en este mismo nivel parece haberse debido a una lectura equivocada de la pregunta,

correspondiente al tipo de errores señalado por Golberg y Kanipus (1993) como *error del examinado*:

He describes this uncle as a wild boy yet not a thief. A very strong and skilled wrestler and mean to bad guys. Following some friends' advice he became a pro-wrestler to earn money and he just gave his money away, because he did not care about it, so he was generous but careless.

(Describe a este tío como un muchacho rebelde aunque no ladrón. Un luchador muy fuerte y hábil y malo con los tipos malos. Siguiendo el consejo de unos amigos se volvió luchador profesional para ganar dinero y regaló su dinero, porque no le importaba, así que fue generoso pero descuidado.)

(Preprueba, A 6)

Este alumno parece haber centrado su respuesta en la palabra *describir*, desatendiendo el enunciado completo, por lo que su respuesta se refiere a las características físicas y de personalidad del personaje, dejando a un lado las tareas requeridas por la pregunta. La respuesta de la misma persona a la posprueba corresponde al nivel 4 y muestra un claro avance con respecto a la anterior. El estudiante responde la pregunta al reflexionar sobre el significado de un pasaje específico con respecto al título del cuento, se aparta del texto para interpretarlo relacionándolo con su experiencia y hace inferencias más allá del texto.

A reward is something that you earn, not something that is just presented to you. When you plan to succeed you leave out of consideration so many aspects, hence success does not taste as sweet as you thought. In Giorgios's case, time or nature worked against him, only he did realize that too late.

(Una recompensa es algo que se gana, no algo que simplemente se te presenta. Cuando planeas tener éxito no consideras muchos aspectos, por lo tanto el éxito no es tan dulce como lo habías pensado. En el caso de Giorgios, el tiempo o la naturaleza trabajaron en su contra, sólo que se dio cuenta de ello demasiado tarde.)

(Posprueba, A 6)

En las respuestas evaluadas con el número 2, los estudiantes tienen en común el haber localizado en el texto el pasaje específico al que se refiere la

pregunta y el haberlo resumido, pero sin relacionarlo con el resto de la historia, ni hacer inferencias de ningún tipo. Éste es el caso de otro alumno del grupo testigo:

The scene describes an horrible sucess that happened to a very kind man when a tiger attacks him and had bitten his head for this animal.

(La escena describe un evento horrible que le sucedió a un hombre muy bueno cuando un tigre lo atacó y le mordió la cabeza.)

(Preprueba, A 5)

Igual que en las respuestas agrupadas en el nivel 1, en las correspondientes al nivel 2 hay evidencias de limitaciones en el dominio del idioma, específicamente en lo concerniente a la escritura. Podría pensarse que esta limitación impide evaluar el nivel de comprensión en la lectura. Sin embargo, es posible entender las respuestas de estos alumnos a pesar de los errores presentes en los falsos cognados o en los tiempos verbales, lo que hace suponer que de haberse alcanzado un mayor nivel de comprensión, el estudiante podría haberlo expresado de la misma manera, con incorrecciones, pero sus enunciados habrían tenido otro sentido, fácilmente comprensible. En todo caso, puede pensarse que la falta de habilidades, no sólo lingüísticas sino principalmente literarias, inciden en el proceso de comprensión en la lectura de este tipo de textos antes que en la expresión escrita. Es el caso de este mismo alumno del grupo testigo cuya respuesta en la posprueba correspondió al siguiente nivel:

He was dissapointed by his memories about his parents, but he stuck on his ambition to be an court acrobat and tried to be a figure in that discipline.

(Estaba desilusionado por el recuerdo de sus padres, pero se pegó a su ambición de ser acróbata de la corte y trató de ser un personaje en esa disciplina.)

(Posprueba, A 5)

En las respuestas del nivel 3 de la preprueba los estudiantes localizaron el pasaje requerido, hicieron inferencias y, en casi todos los casos, emitieron un juicio en el sentido de lo trágico o lo triste del suceso, pero no lograron relacionar la escena con el resto de la historia. Se transcriben textualmente las respuestas con esas características dadas por un estudiante del grupo de intervención en ambas pruebas:

Misak was fool not to watch the tiger's behavior 'cause the hot weather. It was a neglected accident. If he had had caution of the tiger this maybe hadn't happened. Besides he knew it was a big risk to play with the animal because soon or later the instinct will appear.

(Misak fue tonto al no fijarse en el comportamiento del tigre por el clima caliente. Fue un accidente por descuido. Si hubiera tenido precaución tal vez esto no habría ocurrido. Además él sabía que era un gran riesgo jugar con el animal porque tarde o temprano el instinto aparecería.)

(Preprueba,

A 4)

Giorgios reached his goal very late when he was sixty years. He has lost his energy and youth and had no strenght to perform as an acrobat.

(Giorgios alcanzó su meta muy tarde cuando tenía sesenta años. Había perdido su energía y no tenía la fuerza para actuar como acróbata.)

(Posprueba, A 4)

En la posprueba se encontraron varios casos en que se estableció la relación del título del cuento con los sucesos narrados y en donde se hicieron inferencias; sin embargo, la relación fue literal, no se identificó la ironía implícita en el título, lo cual era esencial para comprender la historia.

Los alumnos que alcanzaron el nivel 4 llevaron a cabo las tres tareas demandadas por la pregunta. La siguiente respuesta así lo indica:

I think that the way the barber describes his uncle's death is very descriptive step by step and it helps to entertain the people who wants to cut their hair, and at the finally if the cut hair was horrible

the people reminded the story and think that is wonderful have a head with a horrible cut hair than it haven't. And at the same time they have entertaining.

(Creo que la forma en que el peluquero describe la muerte de su tío es muy descriptiva paso por paso y ayuda a entretener a la gente que quiere cortarse el pelo, y al final, si el corte de pelo fue horrible la gente recuerda la historia y piensa que es maravilloso tener la cabeza aunque con un corte de pelo horrible que no tenerla. Y al mismo tiempo tuvieron diversión.)

(Preprueba, A 16)

El ejemplo anterior muestra claramente las deficiencias del alumno en cuanto a su competencia lingüística, hecho que no interfiere con sus habilidades para la comprensión de textos literarios. El argumento de García y Pearson (1994, en Pearson, De Stefano y García, 1998), con relación a que los obstáculos para escribir, enfrentados por algunos estudiantes, pueden dificultar la evaluación de la lectura debe relacionarse con los niveles de principiantes, cuando el desconocimiento del idioma limita la expresión de los mismos. En el caso citado, hay dominio del léxico y las dificultades gramaticales no interfieren con la evaluación de la respuesta.

### Pregunta No. 2

La respuesta a esta pregunta podía consistir en interpretaciones distintas, siempre y cuando tuvieran relación con el texto. Éstas fueron tan variadas que no es posible determinar rasgos comunes. En la preprueba sólo una persona del grupo testigo no contestó y dos respuestas fueron consideradas inadecuadas. El resto, igual que todas las del grupo de intervención fueron adecuadas. En la posprueba, todas las respuestas de los dos grupos se aceptaron como adecuadas, lo que indica la variedad de interpretaciones posibles.

Pregunta No. 3

Esta pregunta requería la identificación de los aspectos formales del cuento. Las tareas demandadas por ella en las dos versiones de la prueba fueron:

- Detectar por lo menos un aspecto formal del texto.
- Detectar y comentar un aspecto formal del texto.
- Identificar la estructura del texto, la secuencia del argumento y los efectos que el texto produce en el lector. ( Anexo I)

En el siguiente cuadro se resumen los rasgos encontrados en las respuestas de cada nivel.

	0	1	2	3	4
	No contestó	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de correspondencia entre pregunta y respuesta.</li> <li>- Intento de interpretación de la historia.</li> <li>- No se identifica ningún aspecto formal del texto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se identifica la secuencia de los eventos.</li> <li>- Se comenta algún efecto de la narrativa en el lector.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se comenta algún aspecto formal del texto.</li> <li>- Se evalúa dicho aspecto en relación con el efecto que causa en el lector.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se detecta y se comenta por lo menos un aspecto formal del texto.</li> <li>- Se identifica la estructura del texto, la secuencia del argumento y los efectos que el texto produce en el lector.</li> </ul>
<b>Grupo testigo</b>					
<u>Preprueba</u>	3 alumnos	1 alumno	0 alumnos	4 alumnos	1 alumno
<u>Posprueba</u>	0 “	2 “	2 “	3 “	2 “
<b>Grupo de intervención</b>					
<u>Preprueba</u>	0 alumnos	0 alumnos	7 alumnos	2 alumnos	0 alumnos
<u>Posprueba</u>	0 “	0 “	0 “	8 “	1 “

**Tabla. 23. Características de las respuestas a la pregunta 3. Sección III de respuesta breve**

Las respuestas evaluadas con el número 1, consideradas inadecuadas, presentaron las mismas características que las de la pregunta no.1 del mismo nivel: No corresponden a la pregunta y muestran las limitaciones de los estudiantes para expresarse por escrito. Los ejemplos pertenecen a un alumno del grupo testigo en las dos versiones de la prueba; ambas respuestas muestran las características mencionadas:

The impression of the barber.

(La impresion del peluquero.) (Preprueba, A 7)

Describe the the story about the opportunity to be someone in the life the time rewar the glory.

(Describe la la historia acerca de la oportunidad de ser alguien en la vida el tiempo recompensa la gloria.) (Posprueba, A 7)

Otras se inclinan a tratar de interpretar la historia y, de la misma manera que las anteriores, ignoran por completo los aspectos formales demandados por la pregunta:

I think that the narrator make me thinking that the life is difficult and you will have obstacles that you have eliminate and you have be very smart how you will do it because the people and sometimes your friends will make that you take the wrong way.

(Creo que el narrador me hizo pensar que la vida es difícil y que tendrás obstáculos que tienes que eliminar y tienes que ser muy inteligente para saber cómo hacerlo porque la gente y algunas veces tus amigos te harán tomar el camino equivocado.) (Posprueba, A 13)

Con respecto a las respuestas marcadas con el No. 2, el aspecto formal identificado fue la secuencia de los eventos de la historia; así lo demuestra este texto del grupo testigo:

He starts with the strong the his uncle was, and how he wasted his money on unnecessary things, he didn't save anything for later or the future. Then he tells about how he got old and had no job and that he ended in the French circus with the tiger.

(Empieza con lo fuerte que era su tío, y cómo gastó su dinero en cosas innecesarias, no ahorró nada para después o para el futuro. Luego cuenta como envejeció y no tenía trabajo y que terminó en un circo francés con el tigre.) (Preprueba, A 8)

En algunos casos se comenta algún efecto de la narrativa en el lector, como en estas respuestas del grupo de intervención:

Very interesting as you interesting that you want to know the end.

(Muy interesante tan interesante que quieres saber el final.)  
(Preprueba, A 18)

I think is a good narration it keeps the reader attention.

(Creo que es una buena narración mantiene la atención del lector.)  
(Preprueba, A 12)

Hubo un estudiante del mismo grupo quien, a pesar de no haber identificado la estructura del cuento, se acercó a ello al haber notado los cambios de voz narrativa:

I noticed that events are narrated sometimes in first person and other in third person.

(Noté que los eventos están narrados algunas veces en primera persona y otras en tercera persona.) (Preprueba, A 11)

En general, la evidencia recogida de estas respuestas muestra limitaciones tanto lingüísticas como literarias.

Las respuestas evaluadas con el número 3, tanto en la preprueba como en la posprueba, además de contener un comentario sobre un aspecto formal del texto, lo relacionan con los efectos que causa en el lector.

En este sentido, las siguientes respuestas expresan cómo el recurso de la simplicidad utilizado por el autor hace al lector adentrarse en los personajes y situaciones. La primera de ellas pertenece al grupo testigo:

Quite interesting and enjoyable lecture, simplicity is a powerful way to narrate stories. Simplicity doesn't meant to be fool o naif is more important to allowed you to get into the characters and situations.

(Una lectura bastante interesante y amena, la simplicidad es una forma poderosa para narrar historias. La simplicidad no significa ser tonto o inocente es más importante que te permita entrar en los personajes y situaciones.) (Preprueba, A 3)

Esta otra fue la respuesta de un alumno del grupo de intervención:

It is a simple and easy way to understand and keep in contact with the narrator, just by following his description about the different characters and situations he is including in the plot.

(Es una manera simple y fácil de entender y mantenerse en contacto con el narrador, nada más siguiendo su descripción de los diferentes personajes y situaciones que incluye en el argumento.) (Preprueba, A 6)

Un alumno del grupo testigo, cuya respuesta a la posprueba cayó en esta categoría, además de identificar plenamente la estructura del texto –un cuento dentro de otro- infirió que la historia relatada por el narrador podría haber sido su propia historia:

It's interesting because it's a story and the person is saying the story of other person and at the same time its own story life.

(Es interesante porque una persona está diciendo la historia de otra persona y al mismo tiempo es su propia historia.) (Posprueba, A 17)

Otro estudiante, del grupo de intervención, se concentra en la combinación de varios elementos de la narración:

The narrator uses a good tone and it's very easy on the sequence of the events, he doesn't detail in where these events occurred, and that's what maybe was missing. The narrator combines perfectly the theme with the events.

(El narrador utiliza un buen tono y la secuencia de los eventos es muy fácil, no da detalles de en dónde ocurrieron estos eventos, y tal vez sea eso lo que falta. El narrador combina perfectamente el tema con los sucesos.)

(Posprueba, A 8)

A pesar de las pruebas piloto del instrumento, la gama de respuestas y en particular la falta de mención de la estructura, pueden indicar un error del instrumento (Goldberg y Kanipus, 1993), ya que si bien su sentido puede ser fácilmente comprendido por quienes tienen experiencia en el campo literario,

para los estudiantes sin antecedentes en él la pregunta pudo haber sido ambigua, demasiado abierta; por lo tanto, admitía comentarios sobre cualquier aspecto formal del texto.

Las respuestas correspondientes al nivel 4 contienen todos los aspectos demandados por la pregunta: se detecta y comenta un aspecto formal del texto y se identifican su estructura y los efectos que produce en el lector. El siguiente ejemplo pertenece a la posprueba del alumno 3 del grupo testigo, cuya respuesta a la misma pregunta en la preprueba se citó anteriormente como ejemplo de respuesta evaluada con el número 2; es decir, el estudiante avanzó un nivel.

The author uses as a narrator one of the characters of the story.  
There is a story of a story, one inside the other. This style of telling narration is very effective, because allow us to sit in a table behind the story teller.

(El autor utiliza a uno de los personajes como narrador de la historia. Hay un cuento de un cuento, uno adentro de otro. Este estilo de narrar es muy efectivo, porque nos permite sentarnos a una mesa detrás de quien cuenta la historia.) (Posprueba, A 3)

#### 4.3.3 Sección IV. Pregunta de desarrollo de respuesta extensa

Para responder esta sección de la prueba, los estudiantes debían atender cuatro preguntas enlazadas entre sí, lo cual los conduciría a relacionar los distintos momentos del cuento y a derivar de ellas la interpretación del mismo:

*What do you think about the end of the story? Do you agree with Jorkens that Giorgios's story is about determination? Why do you think Terbut decides not to comment anything to Jorkens when he finished the tale? And in what way does that relate to the rest of the story?*

(¿Qué te parece el final del cuento? ¿Estás de acuerdo con Jorkens en cuanto a que la historia de Giorgios es sobre determinación? ¿Por qué crees que Terbut decide no comentar nada con Jorkens cuando terminó de contar el cuento? ¿Y de qué manera se relaciona eso con el resto del cuento?).

La rúbrica utilizada para su evaluación (Anexo I) consideraba la comprensión del texto y su interpretación como respuesta a las preguntas planteadas. Las preguntas en las dos versiones de la prueba fueron similares, ambas tocaban el tema central de los textos, la relación entre un pasaje específico y el resto de la historia y requerían la interpretación de los textos con base en la experiencia personal del lector y en sus conocimientos previos. La tabla de la siguiente página muestra las características de las respuestas dadas en cada nivel.

	0	1	2	3	4
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enunciados aislados sin relación con la pregunta.</li> <li>- Limitaciones en la expresión escrita.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Respuesta sin relación con la pregunta.</li> <li>- Interpretaciones que incluyan un juicio sobre los personajes.</li> <li>- Juicios de valor sobre el cuento, pero sin relacionar los diferentes aspectos de la pregunta.</li> <li>- La interpretación se aparta del texto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Respuestas con base en el texto.</li> <li>- Percepción de una intención didáctica presente en el texto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las respuestas cubren todos los aspectos de la pregunta.</li> <li>- Hay interpretación del texto y se conecta con otras experiencias del lector.</li> </ul>
<b>Grupo testigo</b>					
<u>Preprueba</u>	3 alumnos	1 alumno	2 alumnos	1 alumno	2 alumnos
<u>Posprueba</u>	1 "	1 "	4 "	3 "	0 "
<b>Grupo de intervención</b>					
<u>Preprueba</u>	3 alumnos	0 alumnos	5 alumnos	1 alumno	0 alumnos
<u>Posprueba</u>	0 "	0 "	2 "	2 "	5 "

Tabla 24. Características de las respuestas según el nivel. Sección IV. Respuesta extensa.

Las dos respuestas de esta sección marcadas con el No. 1 correspondieron al grupo testigo, una a la preprueba y la otra a la posprueba. No fue posible hacer la comparación con respecto a cada uno de estos estudiantes debido a que el primero no contestó esta sección de la posprueba, y el segundo, no contestó la pregunta en la preprueba.

Los ejemplos, además de las limitaciones en el dominio del idioma, tienen en común la presencia de enunciados aislados sin conexión entre sí o con las preguntas de la sección, que indican escasa comprensión del texto:

I'am agree with the end of the story of uncle Misak. There are a lot of is is stories in common in our lives. Misak was a strong man.

(Estoy de acuerdo con el final de la historia del tío Misak. Hay muchas historias en común en nuestras vidas. Misak era un hombre fuerte.)

(Preprueba, A 7)

I agree with the end of the story. I agree with Giorgios's story about determination. Because Terbut was disagreed.

(Estoy de acuerdo con el final de la historia. Estoy de acuerdo con la historia de Giorgios sobre la determinación. Porque Terbut no estaba de acuerdo.)

(Posprueba, A 14)

Una característica de las respuestas marcadas con el No. 2 fue la falta de relación con la pregunta. En la mayoría de los casos el texto tuvo la extensión requerida, mas no cubrió los aspectos demandados. Hubo interpretaciones que incluían la supuesta intención del narrador o un juicio sobre los personajes, así como el efecto del texto en el lector:

The barber doesn't know how to give a haircut but he is on the contrary a good story teller. The narrator tries to say that all the mankind comes to this world for suffering and ending alone and lost in complete poverty. The barber was thinking in that way so the uncle's life was so moving. But if we read the story again we watch that the poor uncle made several mistakes on his life. First he spent all the money he earned as a wrestler drinking and eating and giving to the children money and later with the tiger he had no caution on how to manage the wild animal.

(El peluquero no sabe cortar el pelo pero en cambio es bueno

contando cuentos. El narrador trata de decir que toda la humanidad viene a este mundo a sufrir y termina sola y perdida en una pobreza total. El peluquero pensaba de esa manera por lo tanto la vida del tío fue muy conmovedora. Pero si leemos el cuento otra vez vemos que el tío Misak cometió varios errores en su vida. Primero gastó todo el dinero que ganó como luchador bebiendo y comiendo y regalándolo a los niños y más tarde no tuvo cuidado con el tigre en como manejar un animal salvaje.)

(Preprueba, A 4)

Hubo también juicios de valor sobre el cuento, pero sin relacionar los diferentes aspectos de la pregunta, por lo que la interpretación se aparta del relato :

It was a good story, the end could've be maybe better with an explanation of Aram to the boy because he left very frighten, he should tell the boy that it was about life, and that he could learn about his uncle so that when he became a man he didn't make the mistakes of his uncle. Yes it was about man on earth, it's a story of everybody, not everybody but it could happen to someone. The story wants to tell us that we must be carefully and know what we want in life.

(Fue un buen cuento, el final pudo haber sido mejor tal vez con una explicación de Aram al niño porque éste salió muy asustado, debería decirle al niño que se trataba de la vida, y que él podía aprender de su tío para que cuando fuera hombre no cometiera los mismos errores que su tío. Sí, se trató del hombre en la tierra. Es la historia de todos, no de todos pero podría pasarle a alguien. El cuento nos quiere decir que debemos ser cuidadosos y saber lo que queremos en la vida.)

(Preprueba, A 8)

Los estudiantes que alcanzaron el nivel 3 respondieron a las preguntas de la sección con base en el texto. Un rasgo frecuente fue la percepción de una intención didáctica presente en el cuento, que sugiere su noción sobre la función de la literatura. El siguiente ejemplo incluye líneas textuales tomadas del cuento por un estudiante del grupo testigo para apoyar su comentario, éstas se encuentran después del punto y coma:

- The story is trying to makes reflexion abut what is the consecuencias of loosing ambition; Jorkens uttered a quiet sigh, so clearly mourning over some lost ambition.
- I think is not only about determination, it's about courage, necesity and goals; having made his bows, he was led to a seat,

his life's ambition achieved.

- Terbut doesn't make any comment, to let Jorkens think about his ambition achieve and lost, also the story end in this way to make us think about our own goals.

( - El cuento trata de reflexionar sobre las consecuencias de perder la ambición; Jorkens suspiró en silencio, claramente lamentando la pérdida de alguna ambición.

- Creo que no sólo es acerca de la determinación, se trata de valor, necesidad y metas; Después de haber hecho una caravana, fue conducido a un asiento, la ambición de su vida se había logrado.

- Terbut no hace ningún comentario, para dejar a Jorkens pensar sobre su ambición lograda y perdida, además el cuento termina de esta manera para hacernos pensar en nuestros propias metas.)

(Posprueba, A 1)

Los alumnos que llegaron al nivel 4 cumplieron de manera adecuada con lo demandado por la pregunta. Es conveniente recordar que en la preprueba el grupo testigo había superado al de intervención. Sin embargo, las dos personas de dicho grupo que habían llegado a este nivel en esa prueba, descendieron a los niveles 3 y 2 respectivamente. En cambio, en la posprueba hay evidencia del avance de los estudiantes del grupo de intervención. De hecho, como se mencionó, es en esta sección en donde el progreso del grupo de intervención es más evidente. Se muestra una de las respuestas de este último:

To get something, sometimes takes a lot of time and also a lot of effort, but a question that we had in mind is is it worthy? What for? Because if we have a goal, not only a dream is determination. But if it were just a dream and there's no reason for it is like if I just were a stubborn person. Terbut decided not to answer because everyone has his one answer his own truth. Sometimes not to answer is to be tolerant with the other ones but besides to let yourself to decide whatever you want because the truth doesn't have to be defended by anyone. It can do it by itself.

(A veces, el conseguir algo toma mucho tiempo y también mucho esfuerzo, pero una pregunta que tenemos en mente es ¿vale la pena? ¿para qué? Porque si tenemos una meta, no sólo un sueño, es determinación. Pero si es sólo un sueño y no hay razón para ello es como si yo fuera una persona terca. Terbut decidió no contestar porque cada quien tiene su respuesta, su propia verdad. Algunas veces el no contestar significa ser tolerante con los otros pero además permitir que tú decidas lo que quieras porque la verdad no tiene que ser defendida por nadie. Lo puede hacer ella misma.)

(Posprueba, A 18)

Las respuestas de este alumno en todas las secciones de la preprueba habían sido inadecuadas; en cambio en la posprueba su desempeño mejora de manera notable. El texto reproducido indica que comprendió el tema del cuento y lo que la pregunta requería que hiciera. Asimismo, fue capaz de interpretarlo y asociarlo con su experiencia personal.

La pregunta de respuesta extensa requería la discusión de varios aspectos en la que se reflejara la comprensión a profundidad del texto y la interpretación del mismo. En esta sección de la posprueba, el grupo de intervención supera en gran medida al grupo testigo, lo que puede tomarse como indicación del desarrollo de habilidades derivado de la forma de trabajo durante las sesiones de clase.

## V. **Discusión**

De acuerdo con los resultados cuantitativos del examen de ejecución, el mayor avance de los estudiantes del grupo de intervención se aprecia en la habilidad para relacionar ciertos pasajes del texto con el resto de la historia (pregunta 1, sección III), y en el proceso de interpretación demandado por la respuesta extensa (sección IV), cuya complejidad implica la puesta en práctica de las habilidades requeridas en todas las secciones de la prueba. Además, el análisis cualitativo de las respuestas permitió identificar un avance significativo en la sección II, al quedar de manifiesto la habilidad para formar y comentar las imágenes mentales presentes durante la lectura del texto. Es importante resaltar que sin este tipo de análisis habría sido imposible apreciar la extensión y profundidad de los cambios en todas las secciones de la prueba.

Si se tiene en mente que la enseñanza de la literatura se refiere al desarrollo de habilidades de lectura, no a la adquisición de conocimientos (Brumfit, 1987), y que la lectura de tipo estético depende de la evocación y las respuestas del lector (Rosenblatt, 1978), hay evidencias en los resultados de este estudio de que las estrategias utilizadas fomentaron ciertas habilidades de comprensión y la incursión gradual del lector al mundo secundario, en donde la narración y la historia del lector se funden para derivar en la interpretación del texto. Asimismo, permitieron enriquecer la visión personal de los estudiantes sobre cada una de las historias a través de las aportaciones de todos los miembros del grupo y, al mismo tiempo, someter las distintas interpretaciones al control público representado por él, evitando caer en las posturas subjetivas extremas que aceptan la validez de todas las interpretaciones. Se comentan de manera separada las funciones de las estrategias empleadas.

### **5.1 El diario de lectura**

El diario de lectura consistió en las anotaciones hechas por los estudiantes mientras leían los textos asignados. Sus notas respondían a la demanda explícita de escribir las preguntas que se hicieran sobre los personajes y eventos, los recuerdos evocados por el texto, su predicción de lo que pasaría,

sus reflexiones sobre los momentos o ideas que llamaran su atención, todos sus pensamientos y sentimientos acerca de los personajes y sucesos, sus comentarios sobre cómo se cuenta la historia y la comparación entre cómo se comportan los personajes del texto y cómo lo harían ellos. También se pidió la descripción o el dibujo comentado de las imágenes mentales propiciadas por las situaciones de los cuentos.

Una de las aportaciones considerables de estas estrategias consistió en haber familiarizado a los estudiantes con la práctica de establecer un diálogo constante con el texto a través de su diario de lectura. En el entendimiento de que las habilidades de lectura son procesos que se traslapan, no entidades independientes, se considera que los rubros incluidos en el diario estimularon directamente el desarrollo de habilidades específicas:

- La identificación por parte de los estudiantes de los pasajes relevantes para ellos y la reflexión sobre las ideas que llamaran su atención pudieron haber facilitado el desarrollo de las habilidades para detectar información específica y reflexionar sobre su significado con respecto al resto del texto, lo cual aparece desde la primer pregunta de la sección de respuestas breves y es francamente evidente en la respuesta extensa.
- El ejercitar en su diario de lectura la reflexión sobre la forma de narrar los distintos textos puede haber incidido en la habilidad para hacer inferencias de tipo interpretativo. Esto es un claro ejemplo de los procesos de integración en la comprensión lectora. La actividad también pudo haber ayudado a los estudiantes a identificar los elementos formales del texto y a reconocer su macroestructura, lo cual proporcionó un marco de referencia para lecturas futuras.
- Al anotar sus pensamientos y sentimientos, el estudiante tomó conciencia de las imágenes y asociaciones presentes en su mente de lector, producto de la exposición de su experiencia previa a las situaciones nuevas presentadas en la lectura, que a su vez dieron acceso al proceso de abstracción y a la formulación de generalizaciones.

El análisis de las respuestas en las que hubo un claro avance, permite hacer algunas suposiciones. Si según Iser (1978) el significado de un texto lo construye el lector a partir de la selección de distintos elementos, en diferentes momentos de la lectura, hasta concebir un objeto simbólico nuevo, la habilidad de relacionar un pasaje con el resto de la historia, requerida en la primera pregunta de respuesta breve, y de manera más compleja en la pregunta de respuesta extensa, parece repercutir de forma directa en la abstracción necesaria para la construcción del significado. Para entablar esa conexión, además de reunir los aspectos significativos para él, el lector completa los huecos que el autor dejó mediante una operación de tipo gestáltico (Iser, 1978). Por ejemplo, al revisar algunas respuesta a la pregunta: *Briefly relate the title of the story to Jorkens's description of Giorgio's sad expression at the ceremony where Giorgios was appointed Court acrobat (Relaciona brevemente el título del cuento con la descripción que hace Jorkens de la expresión triste de Giorgios cuando fue nombrado acróbata de la corte)*, se encontró que los estudiantes completaron las omisiones del autor, entre ellas determinaron el tema y el tono del texto y los motivos de los personajes para actuar de determinada manera.

Continuando con las actividades sugeridas en el diario de lectura, los dibujos de las imágenes mentales formadas durante la lectura acompañadas de un comentario, parecen ser una estrategia asociada directamente a la interpretación, como puede deducirse de la diferencia de dibujos y textos de la preprueba y los de la posprueba.

Los dibujos pueden entenderse como la representación de ese mundo virtual recreado entre el texto y el lector en el que las imágenes son el punto de partida para la generación de ideas y la construcción de significados (Iser, 1978; Benton, 1992); los textos junto a ellas expresan la transacción de forma más completa al reunir la evocación del lector con el texto en donde ésta se originó, que según Rosenblatt (1978) es necesaria para considerar la validez de la interpretación. Esto puede apreciarse en el texto que acompaña uno de los dibujos comentados en la sección de resultados:

This is a story about determination. If one has determination, one can have success in anything. The picture shows the achievement Giorgios got. He insisted on his ideal...

(Esta es una historia sobre la determinación. Si uno tiene determinación, se puede tener éxito en cualquier cosa. El dibujo muestra el logro de Giorgios. Insistió en su ideal...)

Como muestra la cita, el lector realizó por lo menos cuatro operaciones: sintetizó el significado del cuento en el primer enunciado, lo relacionó con su experiencia e hizo una generalización sobre el género humano, todo esto sin desvirtuar el texto, al anclar sus comentarios en pasajes del cuento.

En general, los textos que acompañan los dibujos, aunque más cortos que los de la respuesta extensa, son similares a los de ésta, por lo que se infiere que el dibujo en sí proporciona al lector una base sólida para construir la interpretación. Al parecer, los dibujos representan los aspectos centrales del cuento; los textos incorporan las abstracciones y generalizaciones generadas en la transacción entre lector y texto. Las respuestas extensas, aunque más largas, parecen ser el resultado de la plataforma provista por el conjunto de las estrategias y la graduación de las mismas.

En resumen, la aportación del diario de lectura con respecto a la interpretación, parece deberse a la atención específica dada a cada uno de los rubros estipulados en él, que proporcionó el andamiaje necesario para la construcción de significados. Además, se puede inferir que la representación de las imágenes mentales proporciona este andamiaje por sí sola, por ser éstas los elementos básicos para la formación de las ideas (Iser, 1978).

## **5.2 El trabajo en grupo**

Por su parte, el trabajo en grupo bajo el modelo de Benton, modificado por Wei (1999) consistió en la asignación de funciones diferentes a cuatro equipos de estudiantes en cada sesión: reconstruir el argumento del cuento; presentar y comentar las imágenes mentales evocadas por él; relatar la experiencia personal o literaria relacionada con los eventos leídos; y evaluar los elementos formales del texto. Cada una de las presentaciones promovía la

participación de los demás miembros de la clase en relación con el aspecto tratado.

Esta forma de trabajo parece haber tenido consecuencias interesantes: favoreció la comprensión en la lectura a través del intercambio entre pares, al mismo tiempo que contribuyó a la aceptación de significados diversos y al reconocimiento de que la autoridad última en cuanto a la interpretación pertenece a cada persona, con el único requisito de estar avalada por el texto.

El análisis de cada una de las etapas de la discusión en grupo mostró lo siguiente:

La reconstrucción de los argumentos de los textos permitió a los estudiantes tener un encuentro con diferentes formas de narrar, de presentar personajes y sus motivos, con el orden en que suceden los eventos en cada texto, mediante lo cual infirieron la forma en que opera la narrativa (Wei, 1999). Asimismo, pudieron ver que de ello depende en gran parte la relación que se establece con el texto y el grado de intimidad o lejanía con el narrador (Rosenblatt, 1978; Kramsch, 1993).

La presentación entre los estudiantes de sus imágenes mentales acompañadas de sus propios textos mostró cómo una misma imagen puede evocar significados distintos, según la experiencia del lector, e inició a los estudiantes en el proceso de descubrir interpretaciones alternativas y a establecer criterios para considerarlas válidas.

La asociación del texto con la experiencia personal o literaria, junto con la presentación de las imágenes, fue una actividad con resultados muy ricos; los estudiantes tuvieron la oportunidad de considerar la literatura como una serie de eventos por los que se puede transitar, y de cierta manera vivir, además de avanzar en el conocimiento de sí mismos y en la comprensión de otras personas (Cooper, 1985, en Many, 2001).

Finalmente, la revisión de los elementos formales del texto dio pie a las respuestas secundarias mencionadas por Rosenblatt (1978), que sitúan al lector en la postura eferente del continuo estético – eferente, presente en la lectura de todo tipo de textos. Además, a través del reconocimiento de la macroestructura

de los textos, los estudiantes adquirieron una base que facilitará otras lecturas dentro del mismo género, debido a que, como afirma Beach (2001), la familiaridad de los lectores con un género les facilita recordar argumentos, escenarios y personajes prototípicos asociados con éste.

Se considera que los dos tipos de actividades, las individuales y las de grupo se complementaron para mejorar el proceso de comprensión de los estudiantes. Las primeras abrieron el acceso al mundo secundario y ayudaron a los estudiantes a establecer la transacción personal con el texto; las segundas les permitieron apartarse de la experiencia, reflexionar sobre ella y adoptar la postura crítica necesaria para evaluarla (Langer, 1995) a través de la socialización de los cuatro aspectos. Esta reconstrucción en grupo fue una estrategia propicia para lograr mayor profundidad en la comprensión de la obra leída pues, según Beach et al. (2001), la lectura individual sin discusión tiende a dar como resultado niveles superficiales de comprensión. Sin embargo, la función primordial de ambos tipos de actividades radica en haber estimulado la reflexión durante y después de la lectura, ya que según Dewey (1993, en Squire, 2001), no se puede considerar una actividad como una experiencia hasta que se piensa en ella, por lo tanto, “es la reflexión durante y después de la lectura lo que convierte la actividad de la lectura en una experiencia” (Squire, 2001: 644).

### **5.3 Los textos**

Considerando la poca experiencia de los estudiantes de este estudio en la lectura de textos literarios, la selección de cuentos con un tema común ayudó a trabajar aspectos de intertextualidad. Por un lado, los estudiantes se fueron familiarizando con las convenciones propias del género, lo cual facilitó la lectura de los cuentos a medida que aumentaba el número de textos leídos. Según Beach (2001), esto se debe a la postura que se va desarrollando con cada lectura para aplicar procedimientos que permiten al lector concentrarse en la información relevante y conectar cada nuevo texto con los conocimientos previos. El autor afirma que este proceso también opera en el sentido inverso, cuando el lector revisa lecturas anteriores a la luz de las nuevas; esto se

convierte en un proceso sumamente dinámico, en el que la experiencia puede modificarse en función de nuevas lecturas o en la relectura de un mismo texto. Por otro lado, al leer cuentos con un tema común, los estudiantes empezaron a establecer conexiones entre el significado de los distintos textos y a tejer lo que Pearson and Tierney (1984, en Hartman, 2001) llamaron *el texto interno*, que representa el sistema de referencia del que pueden construirse significados nuevos para ser aplicados en contextos diferentes, los cuales se revisan constantemente en virtud de las transformaciones del texto interno ante experiencias nuevas.

Con respecto a la investigación individual de las circunstancias en que fue escrita la obra, fue posible apreciar el inicio de una red de relaciones que permitió considerar un mismo tema bajo convenciones literarias o estilísticas y circunstancias históricas diferentes. La información sobre el texto se adquirió después de haber transitado por la experiencia estética y en la medida determinada por el propio estudiante, en vez de hacerlo a la inversa y leer el texto como ejemplo de un periodo o corriente, hecho que evitó tanto las interpretaciones condicionadas por las convenciones derivadas de ellas, como la elección de una postura eferente durante la lectura.

#### **5.4 La conexión de la lectura y la escritura**

Un aspecto de gran relevancia observado en los estudiantes participantes en la lectura bajo el enfoque *Respuesta del lector* fue el desarrollo de la habilidad para escribir textos cada vez más largos y mejor estructurados. La conexión entre las actividades de lectura y escritura se consideran en la actualidad como procesos interdependientes. La reflexión continua sobre los sentimientos y pensamientos evocados por la lectura y por las formas de narrar pudieron haber ayudado a ordenar las ideas en la mente del lector; y el ejercicio constante de expresarlos por escrito, ante la demanda de llevar un diario de lectura, pudo haber capacitado a los estudiantes para realizar textos cada vez mejor organizados, los cuales reflejaron también la lógica de los procesos de pensamiento propiciada por la forma en que se leyeron los textos.

## 5.5 Conclusiones

El estudio presentado tuvo su origen en la necesidad de encontrar estrategias propicias para interesar a los estudiantes en la lectura de textos literarios y facilitar su interpretación. Esto presentó el dilema de continuar trabajando bajo el enfoque de *La nueva crítica*, sugerido en los programas de literatura, o seleccionar una forma de leer los textos que diera mayor sentido personal y social a la actividad al involucrar la experiencia de los lectores durante la lectura.

En la búsqueda de la manera más adecuada para conducir los cursos de literatura fue evidente la complejidad del objeto de estudio. La diversidad de posturas desde las cuales se puede abordar la literatura indica la inexistencia de una teoría acabada; lo mismo sucede con las distintas aproximaciones al constructo de la lectura, cuya investigación creciente sugiere que son procesos aún no comprendidos en su totalidad. Consecuencia de lo anterior es la falta de una metodología definida para ser aplicada en el salón de clases.

Durante el estudio se trabajó con el modelo de apreciación literaria de *La nueva crítica*, vigente en los programas de la SEP de 1983, y con un conjunto de estrategias enmarcadas dentro del enfoque *Respuesta del lector*. No obstante los méritos y objeciones asignadas a estas posturas, se puede afirmar que ambas son vías de acceso a los textos literarios. La decisión de adoptar una u otra depende del propósito del curso y del criterio del profesor con respecto a las implicaciones del acto de leer. De esta manera, es probable que quienes asignan el significado de la obra al texto y consideran el conocimiento de las convenciones literarias como requisito para la interpretación, opten por la primera; en contraste, el maestro interesado en la construcción de la interpretación mediante la fusión de los elementos del texto con la experiencia del lector tomará la segunda. Lo importante es que el profesor tenga claridad en cuanto a los propósitos de la lectura y busque cuáles son los medios más adecuados para lograrlos.

Para el trabajo con el grupo de intervención de este estudio, se consideró importante la experiencia vivida por el lector durante la lectura como punto de

partida para la interpretación. Asimismo, la investigación se fundamentó en el concepto de la lectura como un proceso interactivo en el que intervienen simultáneamente operaciones de distinto orden.

Con base en lo anterior, el objetivo de la investigación fue aplicar los principios del enfoque *Respuesta del lector* a través de algunas estrategias de lectura y discusión de textos literarios, y explorar los logros de los estudiantes en el desarrollo de habilidades específicas de comprensión. Esto con la finalidad de facilitar la interpretación de los textos y aumentar el gusto de los estudiantes por la lectura de textos literarios. En este sentido, se considera que los objetivos se lograron y se comprobó la hipótesis planteada al inicio del estudio, por lo que es posible concluir lo siguiente:

- Las estrategias empleadas desde la perspectiva de la *Respuesta del lector* permitieron a los estudiantes adquirir y desarrollar habilidades de lectura específicas.
- Éstas mejoraron la comprensión en la lectura en mayor grado que las estrategias utilizadas bajo el enfoque tradicional.
- La forma en que fueron utilizadas proporcionaron el andamiaje necesario para construir la interpretación de los textos de manera gradual y desarrollar una voz propia.
- La elaboración de dibujos relativos a los pasajes significativos para el estudiante acompañados de un comentario favoreció en gran medida la interpretación, y por sí misma proporcionó una plataforma para la mejor comprensión de los textos.
- Las estrategias empleadas atendieron de manera integral tres aspectos:
  - a) Cognoscitivo, al estimular procesos de distinto orden (microprocesos, procesos de integración, macroprocesos, procesos de elaboración).
  - b) Afectivo, al promover la asociación del texto con la vida del lector y permitir la expresión de los sentimientos experimentados durante la lectura.
  - c) Social, al fomentar el intercambio respetuoso entre pares y aceptar la diversidad de interpretaciones, así como la revisión y reconstrucción

de los significados personales a través de la puesta en común de las diferentes visiones.

Estos tres aspectos influyeron de manera positiva en la capacidad de comprensión .

- El diario de lectura permitió procesar los textos de manera gradual y llegar a la síntesis con mayor facilidad. También fomentó el desarrollo de habilidades de escritura junto con las de lectura.
- La lectura de textos con un tema común dio lugar a las relaciones de intertextualidad necesarias para establecer las redes de referencias que favorecen los procesos cognoscitivos.
- Se pudo apreciar que cumpliendo con el umbral lingüístico necesario para abordar textos en inglés, las habilidades literarias de los estudiantes parecen no estar asociadas con su competencia lingüística.
- Se considera importante fomentar la lectura de textos literarios porque, además de su valor estético, éstos contribuyen al desarrollo intelectual, social y personal de los lectores. Autores como Langer (1995, 1999), Kramsch (1998) y Rosenblatt (1978) coinciden en que la literatura es un producto cultural que influye en los individuos, a la vez que los capacita para emprender la transformación de sí mismos y de su sociedad, al estimular la exploración de sí mismos, construir y reconstruir su visión del mundo y considerar opciones para el futuro. Es, por lo tanto un medio para la formación de personas letradas, capaces de leer los significados sociales, y aplicar su experiencia a situaciones nuevas.

Las conclusiones a las que se llegó no pretenden ser las definitivas. Éstas sólo muestran algunos de los beneficios evidentes de las estrategias derivadas del enfoque *Respuesta del lector*, después de una aproximación al problema de cómo facilitar el interés y mejorar la comprensión de los estudiantes en la lectura de textos literarios. Aunque estas estrategias han sido aplicadas con éxito en otros contextos, se ha hecho de manera aislada. Al parecer, el resultado positivo obtenido en este estudio está relacionado con el empleo de ellas en conjunto, lo

que permite atender tanto los aspectos personales como los sociales necesarios para la construcción de significados.

En este primer acercamiento la atención estuvo dirigida a la documentación de los logros de los estudiantes en respuesta a las estrategias empleadas, por lo que las conclusiones derivan del producto de la prueba de ejecución. En otra etapa, sería conveniente dar seguimiento de tipo cualitativo al proceso mismo y documentarlo mediante el registro y análisis de las sesiones de discusión y de los diarios de lectura. Esto ofrecería la posibilidad de concentrarse en algunos procesos específicos, observar detalladamente las tareas ejecutadas por los estudiantes y tratar de identificar cómo se producen los saltos cualitativos en la comprensión dentro de este contexto. De la misma manera, se podría dar seguimiento al desarrollo de las habilidades de escritura en conexión con las de lectura.

Por lo pronto, se considera conveniente tomar en cuenta las conclusiones de esta investigación. El enfoque *Respuesta del lector* no ha tenido una difusión amplia en México; sin embargo, los resultados del estudio lo sugieren como una alternativa atractiva para la formación lectora en nuestro país.

## Referencias

- Alderson, J. C. (2000). Assessing Reading. Reino Unido: Cambridge University Press.
- Applebee, A. (1984). Contexts for Learning to Write: Studies of Secondary School Instruction. New Jersey: Ablex Publications.
- Applebee, A. (1987). Learning To Be Literate in America: Reading, Writing and Reasoning. Princeton: Educational Testing Service.
- Applebee, A. (1986). Who Reads Best? Factors Related to Reading Achievement in Grades 3, 7 and 11. Princeton: Educational Testing Service.
- Applebee, A.; Langer, J., Mullis; Iva V.S. (1988). Who Reads Best? Factors Related to Reading Achievement in Grades 3, 7 and 11. Educational Testing Service, Report No: 17-R-01
- Asselin, Marlene (2000). Reader Response in Literature and Reading Instruction. Teacher Librarian, V. 27
- Baker, E. L. (1998). Model-Based Performance Assessment. CSE Technical Report 465 CRESST, UCLA.
- Beach, Richard; Appleman, Deborah; Dorsey, Sharon (2001). Adolescents' use of intertextual links to understand literature. en Ruddell, Robert, Ruddell Martha Rapp, Singer Harry (Eds.) Theoretical Models and Processes of Reading. Estados Unidos: International Reading Association.
- Benton, Michael (1992). Secondary Worlds. Londres: Oxford University Press.
- Biddle, Arthur W.; Fulwiler, Toby (1989). Reading, Writing and the Study of Literature. Estados Unidos: Random House.
- Bleich, David (1978). Epistemological Assumptions in the Study of Response. en Tomkins, Jane P. (Ed.) (1994). Reader Response Criticism. Estados Unidos: The John Hopkins University Press.
- Brown, R.; Pressley, M., (1994). Self-Regulated Reading and Getting Meaning From Text: The Transactional Strategies Instruction Model and its Ongoing Validation. Self-Regulation of Learning and Performance. Schunk, D. y Zimmerman, B. J. (Eds.). Estados Unidos: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Brumfit, C.J y Carter R.A. (1987). English Literature and English Language. En Brumfit, C. J. y Carter, R. A. (eds.). Literature and Language Teaching. Londres: Oxford University Press.

Brumfit, C.J y Carter R.A. (1987). Literature and Education. En Brumfit, C. J. y Carter, R. A. (eds.). Literature and Language Teaching. Londres: Oxford University Press.

Brumfit, C. J. (1987). Reading Skills and the Study of Literature in a Foreign Language. En Brumfit, C. J. y Carter, R. A. (eds.). Literature and Language Teaching. Londres: Oxford University Press.

Carrell, Patricia (2000). Introduction: Interactive Approaches to Second Language Reading. en Carrell Patricia, Devine Joanne, Eskey David E.(Eds.). Interactive Approaches to Second Language Reading. Estados Unidos: Cambridge University Press.

Delanoy, Werner (1997).Teacher Mediation and Literature Learning in the Language Classroom. Literature and Cultural Studies. IATFL. Abril, 1997

Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G., (1998). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: McGraw Hill.

Dinneen, K., O' Connor, M. (1983). Elements of the Short Story. Estados Unidos: Yale New Haven.

Langer, J. A.; Campbell, J.R.; Neuman, S. B.; Mullis, I.V.S.; Persky, H.R.; Donahue, P.L. (1995). Reading Assessment Redesigned. Estados Unidos: Educational Testing Service Report No. 23-FR-07

Ernst-Slantl Gisela; Moore, Monica; Maloney Coral (2002). Changing lives: Teaching English and literature to ESL students. Journal of Adolescent & Adult Literacy. V. 46 i2 p. 116 (13)

Grabbe William (2000). Reassessing the Term Interactive. En Carrell Patricia, Devine Joanne, Eskey David E.(Eds.). Interactive Approaches to Second Language Reading. Estados Unidos: Cambridge University Press.

Harper, Sandra N. (1998). Strategies for Teaching Literature at the Undergraduate Level. The Modern Language Journal. 72.iv

Harrison, C.; Bailey, M.; Dewar, A. (1998). Responsive Reading Assessment: Is Postmodern Assessment of Reading Possible?. En Harrison, C.; Salinger, T. (Eds.). Assessing Reading: Theory and Practice. Londres: Routledge.

Hart, Anna (2001). Mann-Whitney test is not just a test of medians: differences in spread can be important. BMJ. Vol. 323. Documento en internet consultado el 8 de diciembre de 2004.

Haury, David L. (1993). Assessing Student Performance in Science. ERIC CSMEEDigest, No. ED359068

Hillocks Jr, G. (1997). Teaching Writing as Reflective Practice. Estados Unidos: Teachers College Press, Columbia University.

Irwin, J.W. (1996). Teaching Reading Comprehension Processes. Estados Unidos: Prentice Hall Inc.

Ivey G.; Broaddus, K. (2001). Just plain reading: A survey of what makes students want to read in middle school classrooms. Reading Research Quarterly, Vol 36.

Iser, Wolfgang (1978). The Act of Reading, A Theory of Aesthetic Response. Londres: Routledge and Kegan

Karolides, Nicholas J. (2000). The Transactional Theory of Literature. Reader Response in Secondary and College Classrooms. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Kramsch, Claire (1993). Context and Culture in Language Teaching. Gran Bretaña: Oxford University Press.

Kramsch, Claire (1998). Language and Culture. Gran Bretaña: Oxford University Press.

Kramsch, Claire y Kramsch, Oliver (2000). The Avatars of Literature in Language Study. The Modern Language Journal. 84. iv

Langer, Judith (1999). Beating the Odds: Teaching Middle and High School Students to Read and Write Well. Estados Unidos: University at Albany, State University of New York, Report Series 12014.

Langer, Judith (1995). Envisioning Literature. Nueva York: Columbia University.

Liaw, Meeiling (2001). Exploring literary responses in EFL classroom. En Foreign Language Annals. Vol. 34. Nueva York: American Council on the Teaching of Foreign Languages.

López Bonilla, Guadalupe; Rodríguez Linares, Mara (2003). La evaluación alternativa: oportunidades y desafíos para evaluar la lectura. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol. 8. pp 67-98.

Lord Dunsany. The Reward. En Sachs, T. U. (1978). Now Read On. Londres: Longman.

Many, Joyce E. (2001). The Effect of Reader Stance on Students' Personal Understanding of Literature. En Ruddell, Robert; Ruddell Martha Rapp; Singer Harry (Eds.). Theoretical Models and Processes of Reading. Estados Unidos: International Reading Association.

Martínez Romero, R. M.; Díaz Barriga F. (1994). Entrenamiento en estrategias de aprendizaje para la comprensión de textos narrativos y expositivos en niños mexicanos de primaria. Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje, Vol. 2.

Maloch, Beth (2002). Scaffolding student talk: One teacher's role in literature discussion groups. Reading Research Quarterly. Vol.37.

Miller, Howard (2001). Reader Response in Secondary and College Classrooms. Journal of Adolescent and Adult Literacy. Vol. 4.

Muyskens, Judith A. (1983). Teaching Second-Language Literatures: Past, Present and Future. The Modern Language Journal. 67. iv.

Pearson, David P.; Stephens, Diane (2001). Learning about Literacy: a 30 year journey. En Ruddell, Robert; Ruddell, Martha Rapp; Singer, Harry (Eds.). Theoretical Models and Processes of Reading. Estados Unidos: International Reading Association.

Richard-Amato, Patricia A. (1996). Making it Happen. Estados Unidos: Longman.

Richards, J.C.; Rodgers, T.S. (1986). Approaches and Methods in Language Teaching. Estados Unidos: Cambridge University Press.

Rosenblatt, Louise M. (1978). The Reader, the Text, the Poem, The Transactional Theory of the Literary Work. Estados Unidos: Southern Illinois University Press.

Rosenblatt, Louise M. (2001). The Transactional Theory of Reading and Writing. En Ruddell, Robert; Ruddell, Martha Rapp; Singer, Harry (Eds.). Theoretical Models and Processes of Reading. Estados Unidos: International Reading Association.

Saroyan, William. The Barber Whose Uncle Had His Head Bitten Off by a Circus Tiger. En Sachs, T. U. (ed.). (1978). Now Read On. Londres: Longman.

Searle, Leroy F. (1997). New Criticism. Estados Unidos: The John Hopkins University Press.

Shanahan, Daniel (1997). Articulating the Relationship Between Language, Literature and Culture: Toward a New Agenda for Foreign Language Teaching and Research. The Modern Language Journal. 81.ii. pp.164-174.

Shepard, Lorrie A. (1995). Effects of Introducing Classroom Performance Assessments on Students Learning. Technical Report 394. CRESST. University of Colorado.

Silva, M.E. (2001). Los procesos de formación en la docencia de los profesores de inglés en el estado de Hidalgo. Ponencia presentada en el 6º. Congreso anual de investigación educativa. Memorias electrónicas.

Sloan, Glenna Davies (2002). Reader Response in Perspective. Journal of Children's Literature. Vol. 28.

Squire, James R. (2001). Research in Reader Response, Naturally Interdisciplinary. En Ruddell, Robert; Ruddell Martha Rapp; Singer, Harry (Eds.). Theoretical Models and Processes of Reading. Estados Unidos: International Reading Association.

Tannen, Deborah (1987). The Orality of Literature and the Literacy of Conversation. En Langer, Judith (Ed.). Language, Literacy, and Culture: Issues of Society and Schooling. Estados Unidos: Ablex Publishing Corporation.

Tucker, Holly (2000). The Place of the Personal: The Changing Face of Foreign Language Literature in a Standards- Based Curriculum. ADFL Bulletin 31.

van Dijk, Teun A.; Kintsch, Walter (1983). Strategies of Discourse Comprehension. Estados Unidos: Academic Press.

Wei, Shu, (1999). Literature Teaching. En Forum. Vol 37.

Wellek René, Warren Austin (1978). Theory of Literature. Gran Bretaña: Penguin Books.

# Anexos

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA  
 SUBSECRETARIA DE EDUCACION SUPERIOR E INVESTIGACION CIENTIFICA  
 DIRECCION GENERAL DE EDUCACION NORMAL

LICENCIATURA EN INGLES

PLAN 1983

LITERATURA INGLESA I

OBJETIVO GENERAL

- Conocer y apreciar la literatura británica a través de la lectura de obras notables surgidas en sus diferentes períodos históricos.

UNIDAD I: "THE BASIS FOR THE APPRECIATION OF LITERATURE"

CONTENIDOS

The Tools. Some highlights in literary reading. How to do it. Better reading. Literary terms:

Allegory	Foreshadowing	Free verse	Protagonist/antagonist
Alliteration	Imagery		Repetition of images
Allusion	Irony		Rhyme
Analogy	Lyric		Rhythm
Assonance	Metaphor		Satire
Blak verse	Mood		Setting
Cacophony	Narrative		Stereotype
Eiphony	Poetry		Style
Connotation	Onomatopoeia		Symbol
Characterization	Plot		Theme
Denotation	Paradox		Tone
Consonance	Personification		
Figurative language	Point of view		

UNIDAD II: THE BASIS FOR THE APPRECIATION OF LITERATURE

CONTENIDOS

Appreciation Guide. Literary forms:

- |                            |                           |
|----------------------------|---------------------------|
| - Analysis and evaluation  | - Literary criticism      |
| - Analyzing ideas          | - Paraphrase and analysis |
| - Poetry                   | - Pastoral poetry         |
| - Argument                 | - Personal reactions      |
| - Biography and diary      | - Puns                    |
| - Book review              | - The Ballad              |
| - Comparison and contrast  | - Dramatic monologue      |
| - Description              | - The epic poem           |
| - Diction in modern poetry | - The familiar essay      |
| - Essay                    | - The formal essay        |
| - Evaluation               | - The novel               |
| - Exposition               | - The Research paper      |
| - Exposition and precis    | - The Sonnet. - The ode   |
| - Interpretation, Poetry   | - The effects.            |

UNIDAD III: THE ANGLO-SAXON PERIOD ( 450-1100 ).

CONTENIDOS

- Summary of the Anglo-Saxon civilization: Social aspects of its literature. Trades and professions.
- Poetic devices used in the various poems.  
 The epic poem. Beowulf. Its sequence. Its importance as the first literary work in the English Language.
- The exciting experience of reading aloud: The "Seafeerer" and the "Seafeaver", "The Wanderer". Comments.
- Anglo-Saxon Riddles. The Venerable Bede. Alfred the Great and the translation of the Bible.

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA  
SUBSECRETARIA DE EDUCACION SUPERIOR E INVESTIGACION CIENTIFICA  
DIRECCION GENERAL DE EDUCACION NORMAL

LICENCIATURA EN INGLES

PLAN 1983

LITERATURA INGLESA II

OBJETIVO GENERAL

- Appreciar la literatura británica a través de la lectura de obras notables escritas en sus diferentes períodos históricos.

UNIDAD I: "THE RENAISSANCE (1500-1650) I".

CONTENIDOS:

- Historical background. Henry VIII. England after Mary Tudor.
- Literary innovations: blank verse, Wyatt and Surrey. The Sonnet. Miracle and Morality Plays. The interludes.
- The Elizabethan Age: Courtier poets, Essex, Sir Walter Raleigh, Sir Philip Sidney, "The Faerie Queene". Elizabethan songs and sonnets. "Astrophel and Stella". Francis Bacon.
- The excitement of reading poems aloud: Shakespearian sonnets, "The Passionate Shepperd to his Love" (Marlowe) "The Nymph's Reply to the Shepperd", "Amoretti" Comments.

UNIDAD II: THE RENAISSANCE II.: ELIZABETHAN Era.

CONTENIDOS:

- Drama in England: Elizabethan theatre, its beginnings and development. Importance of Christopher Marlowe in English literature.
- The flourishmment of drama. Elizabethan dramatists: Shirley, Beaumont and Fletcher, Becker, Chapman, Middleton, Morston, Webster, Ford, etc. (An overview).
- Introducing William Shakespeare. Biography. Some highligts in the analysis of his work. How to read Shakespeare. Style and language.
- The excitment of reading aloud: Selections from "The tragic History of Dr. Faustus (Marlowe). Comments.

UNIDAD III: WILLIAM SHAKESPEARE. DRAMA. (1564-1616)

CONTENIDOS:

- Structure of Shakespeare's plays. Comedies, histories, tragedies, dramatic romances. Periods of his work.
- First reading: "The Tamming of the Shrew". Comments and analysis.
- Second reading; "Julius Caesar". Comments and analysis.
- Third reading: "Macbeth". Comments and analysis.

UNIDAD IV: "THE END OF RENAISSANCE".

CONTENIDOS:

- The king James Bible. Analysis of the language used in it. Its importance in English literature.
- John Donne (1572-1631) The Metaphysical poets: Cowley, Herbert, Vaughan, Traherne.

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA  
SUBSECRETARIA DE EDUCACION SUPERIOR E INVESTIGACION CIENTIFICA  
DIRECCION GENERAL DE EDUCACION NORMAL

LICENCIATURA EN INGLES

PLAN 1983

LITERATURA INGLESA IV

OBJETIVO GENERAL:

Que el alumno:

- Amplie el conocimiento y apreciación literaria a través de la lectura de obras notables surgidas en los diferentes períodos históricos de la Gran Bretaña.

UNIDAD I: "THE VICTORIAN NOVEL 1830-1880"

CONTENIDO:

- Victorian Period.
- 1.- Historical background Social Environment.
- 2.- The political and sociological novel, George Eliot "The Lifted Veil"
- 3.- John Stuart Mill "From the Subjection of Women".
- 4.- Charles Dickens "Mr. Pickwick on the Ice".
- 5.- Lewis Carrol "Alice's Adventures under ground". The ideas behind the words.

UNIDAD II: THE ROMANTICS AND VICTORIANS

CONTENIDO:

- The Romantics:
- 1.- Lord Byron, "When we two Parted".
- 2.- John Keats, "Ode on a Grecian Urn" and "When I have Fears".
- 3.- P.B. Shelley, "Ode to the west Wind".
- The Victorians.
- 4.- Robert Browning, Alfred, Lord Tennyso, Mathew Arnold, Emily Bronte, Cristina Ro ssetty, Elizabeth Barret Browning.
- 5.- Emily Bronte "the Night Wind"
- 6.- Alfred, Lord Tennyson "Ulysses".
- 7.- Cristina Rossety, "Monna Innominata".

UNIDAD III: POST VICTORIAN PERIOD: THE MODERN SPIRIT.

CONTENIDO:

- 1.- Background, New directions.
- Novel:
- 2.- Rudyard Kipling, Thomas Hardy, R.L. Stevenson, Joseph Conrad, H.G. Stevenson.
- Poetry:
- 3.- Gerard Mantley Hopnins, William Butter Keats.
- Drama:
- 4.- Oscar Wilde, G. Bernard Shaw.
- 5.- R. Kpling, "The Miracle of Purun Bhagat".
- 6.- J. Conrad "The Lagoon".
- 7.- T. Hardy "The Grave by the Handpost".
- 8.- H.G. Wells "The Star".
- 9.- O. Wilde "The Profundis"
- 10.- B. Shaw. "Pygmalion".

UNIDAD IV: THE MODERN PERIOD. AFTER THE WORLD WAR I.

CONTENIDO:

- The Novelists:
- 1.- James Hoyce, D.H. Lawrence, Aldous Huxley, George Orwell and Katherine Mansfield.
- 2.- Siegfried Sasson, Wilfred Owen, T.S. Eliot, D.H. Lawrence, Edith Stiwell, R. Graves, Dylan Thomas, Elizabeth Jennings.
- 3.- Dylan Thomas "The Force that through the Green Fuse Drives the Flower".

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA  
DIRECCION GENERAL DE EDUCACION NORMAL  
DIRECCION ACADEMICA  
SUBDIRECCION DE DESARROLLO CURRICULAR

LICENCIATURA EN INGLES

PLAN 1983

LITERATURA NORTEAMERICANA

OBJETIVOS GENERALES

- Con los contenidos de este programa se pretende capacitar al alumno para comprender todo tipo de textos escritos en inglés, en sus estructuras superficiales y -- profundas, a través de la lectura intensiva de obras de la Literatura Norteamericana.
- Valorar la producción literaria norteamericana desde sus inicios hasta la época -- contemporánea.

UNIDAD I: "A RELIGIOUS HERITAGE"

OBJETIVO PARTICULAR

- Conocerá el medio socio-cultural en el que se inicia la producción literaria norteamericana.

CONTENIDO:

- Historical Background. The Puritans. An analysis of the times. -First American -- writings. Travel accounts and religious dissertations. 'History of Plimmoth Plantation' by William Bradford. The mayflower. "A Description of New England" by John -- Smith and "New English Plantation" by Francis Higginson. -Benjamin Franklin. Life -- and work. -Commented reading "Autobiography" by B. Franklin.

UNIDAD II: "AMERICAN PROSE"

OBJETIVO PARTICULAR

- Realizará lecturas de apreciación de las obras relevantes de la prosa literaria -- norteamericana.

CONTENIDO:

- Washington Irving. "Selections of Rip van Winkle". James Fenimore Cooper, Selec--- tions of "The last of the Mohicans". -Edgar Allan Poe. Short Stories, "Terror and detective stories". Nathaniel Hawthorne, his moralist style, "Dr. Heideggers Experi ments". -Ralph Waldo Emerson, Herman Melville, Mark Twain, "Self Reliance", Moby -- Dick, on Mississippi, Henry James and his works about de confrontation of American -- and European culture. -F. Scott Fitzgerald, "The Great Gatsby", John Steinbeck, -- "Tortilla Flat". Ernest Hemingway. "The Old Man and the Sea", William Faulkner. - -Commented reading: optional from the ones mentioned.

UNIDAD III: "AMERICAN POETRY"

OBJETIVO PARTICULAR

- Apreciará las obras más relevantes de la poesía norteamericana.

CONTENIDO:

- Colonial poets: Anne Bradstreet, Michael Wigglesworth and Edward Taylor. Commented reading. "The Day of Doom", Wigglesworth. "Meditation", Taylor. -Phylip Freneau, -- the first nationalist poet: "The Rising Glory of America". -William Cullen Bryant, the first naturalist poet. "Thanatopsis". -Henry Wodsworth Long Fellow. Life and -- poems. Emily Dickinson, Edgar Alloan Poe. His romantic poetry. -Walt Whitman "Lea-

## Anexo B. Encuesta

Por favor contesta el siguiente cuestionario. No hay respuestas correctas o incorrectas. La información obtenida se usará con fines de investigación.

1. Sexo:     Masculino        Femenino
  
  2. Edad:
  
  3. Grado de escolaridad del padre:  
     Primaria  
     Secundaria  
     Preparatoria  
     Profesional  
     Técnico  
     Otro (Explica) \_\_\_\_\_
  
  4. Ocupación del padre: \_\_\_\_\_
  
  5. Grado de escolaridad de la madre:  
     Primaria  
     Secundaria  
     Preparatoria  
     Profesional  
     Técnico  
     Otro (Explica) \_\_\_\_\_
  
  6. Ocupación de la madre: \_\_\_\_\_
  
  7. ¿Has estudiado en escuelas privadas? \_\_\_\_\_
  
  8. Para ti la lectura es:  
     Un pasatiempo  
     Una obligación  
     Un acceso a la información/conocimiento  
     Otro (Explica) \_\_\_\_\_
  
  9. ¿Qué actividades de lectura disfrutas más en clase?  
(Puedes marcar una o varias)
- Que el maestro lea en voz alta.
  - Que un compañero lea en voz alta.
  - Tiempo libre para leer en silencio.
  - Leer con todo el grupo.

- Discusión en equipo de una obra.
  - Otra (Explícala)
- 

10. ¿Qué te hace querer leer en clase?

---

11. ¿Cómo encuentras los libros que lees?

(Puedes marcar una o varias)

- En el salón de clase.
  - En la biblioteca de la escuela.
  - En la biblioteca pública.
  - En casa.
  - En la librería.
  - Con amigos.
  - Con tu maestro.
  - Son los libros de uno de tus autores favoritos.
  - Son libros sobre algún tema de tu interés.
  - Otra (Explica)
- 

12. ¿Qué tipo de lectura te gusta?

(Puedes marcar más de uno)

- Periódicos
  - Revistas juveniles (Vanidades, Eres, TV guide)
  - Revistas del hogar
  - Comics
  - Revistas de divulgación (Proceso, Muy interesante...)
  - Libros de ficción (novelas, cuentos)
  - Poesía
  - Libros de superación personal
  - Otros libros (biografías, naturaleza, costumbres)
  - Enciclopedias
  - Otro (Explica)
- 

13. ¿Qué consideras que es lo mejor que lees en casa?

---

14. ¿Con qué frecuencia lo lees?

---

15. ¿Qué consideras que es lo mejor que lees en la escuela?

---

16. ¿Con qué frecuencia lo lees en la escuela?

---

17. ¿Cuál es tu libro favorito en casa?

---

18. ¿Qué buen libro o cuento leíste fuera de clase este año?

---

19. ¿Qué buen libro o cuento leíste en clase este año?

---

20. ¿Cómo lo leíste?

Con todo el grupo

En equipo

Con un compañero de clase

Tú solo

21. ¿Qué otro buen libro has leído en clase este año?

---

22. ¿Qué otro buen libro has leído fuera de clase este año?

---

23. ¿Qué es lo que más te gusta de la clase de literatura?

---

24. ¿Cuántos libros leíste por gusto en casa el año pasado? Escribe los títulos.

---

---

### Anexo C. Preprueba

**Instructions: Read the short story and answer the test.**

**Section I. Write R for right or W for wrong next to the following statements.**

1. Aram was a barber, a farmer,  
a blacksmith and a philosopher. ( )
2. The boy was Armenian. ( )
3. Aram had traveled a lot. ( )
4. Misak was generous. ( )
5. Misak liked fighting. ( )
6. Misak went to China because he  
wanted to join the circus. ( )
7. The tiger bit Misak's head of  
because it wasn't well trained. ( )
8. The boy wanted to go back to Aram's  
shop to get another haircut. ( )

**Section II. Draw a picture about the story and explain it using details from the text.  
Use your own words to explain what you are describing.**

**Section III. Answer the following questions. Write a minimum of 5 lines. Support your comments with details from the text. Use your own words.**

1. Think about the way the barber describes his uncle's death. What does this scene suggest?

---

---

---

---

---

2. What do you think the author wanted to say by means of the story?

---

---

---

---

---

3. Comment on the way the events are told by the narrator.

---

---

---

---

---



## Anexo D. Posprueba

**Instructions: Read the short story and answer the test.**

**Section I. Write R for right or W for wrong next to the following statements.**

1. The talk at the club was about success. ( )
2. Terbut thought that determination was all that was needed to succeed.. ( )
3. Georgios wanted to become Court acrobat against his parents wishes. ( )
4. Georgios performed as the Court acrobat. ( )
5. At the ceremony, people applauded Georgios because he looked splendid in his uniform. ( )
6. Georgios achieved his ambition by going into politics. ( )
7. Terbut asked Jorkens what his own ambition was. ( )
8. People were convinced of having a young athlete at court. ( )

**Section II. Draw a picture about the story and explain it using details from the text. Use your own words to explain what you are describing.**

**Section III. Answer the following questions. Write a minimum of 5 lines. Support your comments with details from the text. Use your own words.**

4. Briefly relate the title of the story to Jorkens's description of Giorgios's sad expression at the ceremony in which Giorgios was appointed Court acrobat.

---

---

---

---

---

5. What do you think the author wanted to say by means of the story?

---

---

---

---

---

6. Comment on the way the events are told by the narrator.

---

---

---

---

---



## Anexo E

# The Barber Whose Uncle Had His Head Bitten Off by a Circus Tiger

WILLIAM SAROYAN

THE whole world wanted me to get a haircut. My head was too big for the world. Too much black hair, the world said. Everybody said, When are you going to get a haircut?

So finally I went to an Armenian barber on Mariposa Street named Aram who was a farmer by rights, or maybe a blacksmith, or maybe a philosopher. I didn't know. I only knew he had a little shop on Mariposa Street and spent most of his time reading Armenian papers, rolling cigarettes, smoking them, and watching the people go by. I never did see him giving anybody a haircut or a shave, although I suppose one or two people went into his shop by mistake. 10

I went to Aram's shop on Mariposa Street and woke him up. He was sitting at the little table with an Armenian book open before him, sleeping.

In Armenian I said, Will you cut my hair? I have twenty-five cents.

Ah, he said, I am glad to see you. What is your name? Sit down. I will make coffee first. Ah, that is a fine head of hair you have.

Everybody wants me to get a haircut, I said. Can you do it? Can you cut it all away, so they will not talk about it again for a long time? 20

Coffee, said the barber. Let us sip a little coffee first.

He brought me a cup of coffee, and I wondered how it was I had never before visited him, perhaps the most interesting

man in the whole city. I knew he was a remarkable man from the way he wakened when I entered the store, from the way he talked, and walked, and gestured. He was about fifty and I was eleven. He was no taller than I was and no heavier, but his  
 30 face was the face of a man who has found out, who knows, who is wise, and yet loves and is not unkind.

When he opened his eyes, his glance seemed to say, The world? I know all about the world. Evil and miserliness, hatred and fear, uncleanness and rot. Even so, I love it all.

I lifted the small cup to my lips and sipped the hot black fluid. It tasted finer than anything I had ever tasted before.

Sit down, he said in Armenian. Sit down, sit down. We have nowhere to go. We have nothing to do. Your hair will not grow in an hour.

40 I sat down and laughed in Armenian, and he began to tell me about the world.

He told me about his uncle Misak who was born in Moush.

We drank the coffee and then I got into the chair and he began to cut my hair. He gave me the worst haircut I had ever got, much worse than the ones I got at the barber college across the tracks, free, but he told me about his poor uncle Misak and the circus tiger.

50 My poor uncle Misak, he said to me, was born a long time ago in Moush and he was a very wild boy, although he was not a thief. He was wild with people who thought they were strong and he could wrestle any two boys in the whole city, and if necessary their fathers and mothers at the same time. Their grandfathers and grandmothers too, he said.

So everybody said to my poor uncle Misak, Misak, you are strong; why won't you be a wrestler and earn money? So Misak became a wrestler. He broke the bones of eighteen strong men before he was twenty. And all he did with his money was eat and drink and give the rest to children. He didn't want money.

60 Ah, he said, that was long ago. Now everybody wants money. They told him he would be sorry some day, and of

course they were right. They told him to take care of his money because some day he would no longer be strong and he would not be able to wrestle, and he would have no money. And the day came. My poor uncle Misak was forty years old and no longer strong, and he had no money. They laughed at him, and he went away. He went to Constantinople. Then he went to Vienna.

Vienna? I said. Your uncle Misak went to Vienna?

70 Yes, of course, said the barber. My poor uncle went to many places. In Vienna, he said, my poor uncle could not find work, and he nearly starved to death, but did he steal so much as a loaf of bread? No, he stole nothing. Then he went to Berlin. There, too, my poor uncle Misak nearly starved to death.

He was cutting my hair, left and right. I could see the black hair on the floor and feel my head becoming colder and colder with exposure. And smaller and smaller. Ah, Berlin, he said. Streets and streets and houses and houses and people and people, but not one door for my poor uncle Misak, not one room, not one table, not one friend. 80

Ah, God, I said, this loneliness of man in the world. This tragic loneliness of the living.

And, said the barber, it was the same in Paris, the same in London, the same in New York, the same in South America, it was the same everywhere, streets and streets, houses and houses, doors and doors, but no place in the world for my poor uncle Misak.

Ah, God, I prayed. Protect him, Father in heaven, protect him.

90 In China, said the barber, my poor Misak met an Arab who was a clown in a French circus. The Arab clown and my uncle Misak talked together in Turkish. The clown said, Brother, are you a lover of man and animals? And my uncle Misak said, Brother, I love men and animals and fish and fowl and rock and fire and water and everything seen and unseen. And the Arab clown said, Brother, can you love even a tiger, a cruel jungle tiger? And my uncle Misak said, Brother, my love for the cruel

jungle beast is unbounded. Ah, my uncle Misak was an unhappy man.

oo Ah, God, I said.

The Arab clown was very glad to hear about my uncle's love for the wild beasts of the jungle, for he too was a very brave man. Brother, he said to my uncle, could you love a tiger enough to place your head into its yawning mouth?

Protect him, God, I prayed.

And, said Aram the barber, my uncle Misak said, Brother, I could. And the Arab clown said, Will you join the circus? Yesterday the tiger carelessly closed its mouth around the head of poor Simon Perigord, and there is no longer anyone in the  
10 circus with such great love for the creations of infinite God. My poor uncle Misak was weary of the world, and he said, Brother, I will join the circus and place my head into the yawning mouth of God's holy tiger a dozen times a day. That is not necessary, said the Arab clown. Twice a day will be enough. So my poor uncle Misak joined the French circus in China and began placing his head into the yawning mouth of the tiger.

The circus, said the barber, travelled from China to India, from India to Afghanistan, from Afghanistan to Persia, and  
20 there, in Persia, it happened. The tiger and my poor uncle Misak became very good friends. In Teheran, in that old decaying city, the tiger grew savage again. It was a very hot day, and everyone felt ugly. The tiger felt very angry and ran about all day. My poor uncle Misak placed his head into the yawning mouth of the tiger, in Teheran, and he was about to take his head out of the tiger's mouth when the tiger, full of the ugliness of things living on the earth, clapped its jaws together.

I got out of the chair and saw a strange person in the mirror,  
30 myself. I was frightened and all my hair was gone. I paid Aram the barber twenty-five cents and went home. Everybody laughed at me. My brother Krikor said he had never seen such a crazy haircut before.

It was all right, though.

All I could think about for weeks was the barber's poor uncle Misak whose head was bitten off by the circus tiger, and I looked forward to the day when I would need a haircut again, so I could go to Aram's shop and listen to his story of man on earth, lost and lonely and always in danger, the sad story of his poor uncle Misak. The sad story of every man alive. 140

## The Reward

LORD DUNSANY

OUR talk at the Club one day was of opportunity and determination. Some said opportunity was required for success, and millions never had it; others that only determination was needed. And then Jorkens joined in, all for determination. If a man was determined to get anything, and stuck to it long enough, he got it, said Jorkens.

'Anything?' asked Terbut.

'Anything,' Jorkens replied, 'so long as he sticks to it, and sticks to it hard enough and long enough. Anything whatever.'

Terbut disagreed.

'Life is like a race,' Jorkens went on, 'in which they tire after a while and sit down, or get interested in something else instead. The man who keeps on wins the race.'

'And suppose a man wanted to be skating champion of the Sahara,' said Terbut, 'and couldn't afford the money to get there.'

'He'd make the money,' said Jorkens. 'And he'd build a skating-rink in the Sahara and organize a competition there. He'd be skating champion all right, if he really gave all his time to it.'

'Could you tell us a case like that?' asked one of us.

'As a matter of fact, I can,' said Jorkens, 'a very similar case.'

'Let's hear it,' said Terbut.

'There was a young fellow,' said Jorkens, 'to whom his parents probably used to say the very things that we have been saying now; and very likely he, as many young fellows do, may have wanted to prove them wrong. I don't know: it was a

long time ago. But, whatever his motive was, he hit on a most extraordinary ambition, and stuck to it. It was nothing less than to be appointed Court acrobat.'

'What?' said Terbut.

'Acrobat,' Jorkens went on, 'to the Court of the country in which he lived.'

'What kind of country was that?' asked Terbut.

'Never mind what country it was,' said Jorkens. 'And as a matter of fact its customs weren't so silly as you suppose. They had no post of Court acrobat, and never had had. But that didn't stop young Gorgios. That was his name. He was a good athlete when he came by his wild idea at about the age of sixteen, and had won the high jump and the hurdles and the hundred yards at his school.'

'Well, there was opportunity,' argued Terbut, 'if he was born a good athlete.'

'But wait a moment,' said Jorkens. 'You don't remain an athlete all your life, and he still had to get the post created.'

'How did he do that?' asked Terbut.

'Simply by sticking to it,' said Jorkens. 'He went into politics. They all do in that country. But he went into them harder than anyone else, and never gave up his ambition. Of course he made speeches, and fine ones, on many other subjects; but all the while he stuck to his one idea. The years went by, and the day came when he had power enough to preach his ambition openly, and he told them how the glory of their country and of its ancient throne would be increased if the post of Court acrobat were created. He gave examples of other Courts and greater ones. Of course many opposed him: that is politics. Of course it took a long time: that is politics too. But as the years went by he wore down opposing arguments, till he had taught people what a lesson it would be to all the nations to have a young athlete at Court exhibiting perfect physical fitness, and how such an example would strengthen their soldiers and enable them finally to win the just rights of the nation in victorious battle against their accursed neighbours.'

And so the idea caught on; and to make a very long story short, the post of Court acrobat was duly created.

'Both parents of Gorgios were by then long dead. By then, little remained to be done: he had only to stick for a few more days to that wild idea of his, and then, when the question arose of choosing an athlete to fill the newly-made post, whom could they choose but the man who had worked for it all those years? 70

'So Gorgios was appointed acrobat to the Court, and learned so late in life, what always takes time, that his parents were right after all. It only remained then to inaugurate him. And that is where I came on the scene, wandering about Europe as I used to do in those days when food used to be cheap and I was young and could easily walk long distances. I came to that country, and they were wonderfully friendly, and they let me see the great ceremony, which took place as soon after the creation of the post as Gorgios's uniform could be got ready. And very magnificent clothing it was, a tight-fitting suit of red 8 velvet, all gay with gold buttons and shining with lines of gold lace that wound and twisted about it. The great throne-room had been turned into a kind of gymnasium, with the members of the Royal House seated along a raised platform at one end, and the principal officers standing beside and behind them. Great curtains of red and gold were hung along the walls, and the high swings of acrobats hung down with gilded ropes from the ceiling, and a row of neat hurdles was arranged on the polished floor: like the ones over which Gorgios had won his 9 race when at school. Lights glittered, a band in pale green and gold played softly, and it was indeed a splendid scene. I will not describe it to you, because everything there, the uniforms and the ladies' brilliant dresses, was utterly put in the shade by the moment when the doors opened with a flood of golden light, and the old man in his brilliant uniform appeared between them for the crowning of his life's work. His white hair and the red uniform of the Court acrobat showed each other off to perfection, and his thin figure worn with age was made all the more melancholy by the tight-fitting uniform. As though

100 tired by his long patience and the work of a lifetime, he walked slowly in his pointed shoes and leaned on a gilded stick. He came to the hurdles that he remembered, over which once he had won so easy a victory. As he came to the first he looked up for a moment with a slightly sad expression towards the royal platform, as though he asked some question with his eyes. Whatever the question was it was at once understood: royal smiles were directed towards him, and gentle applause broke out from every hand, which he understood at once, and the old bent form moved on away from the hurdle. Once he raised  
110 a hand to touch the lowest of the swings that were hung from the roof. But again the applause broke out, assuring him that no actual activity was expected of him. And so; having made his bows, he was led to a seat, his life's ambition achieved. It must have taken him more than sixty years to do it, since first he came by that strange ambition of his. But he did it. Not many stick to a thing for so long.'

And Jorkens uttered a quiet sigh, so clearly mourning over some lost ambition that he himself had given up, that not even Terbut asked him what it was.

## Anexo G. Procesos básicos de comprensión (Irwin, 1996)

1. **Microprocesos:** Detectar información específica.
  2. **Procesos de integración:**
    - a) Comprender anáforas.
    - b) Inferir.
    - c) Seguir una secuencia al detectar conectores (relacionado con el macroproceso de resumir).
    - d) Comprender el todo a partir de las partes
  3. **Macroprocesos:**
    - a) Organizar la información (Conocimiento de la organización del relato; comprensión de la organización de materiales expositivos).
    - b) Resumir la información (macroselección, eliminación, invención, superordenación).
  4. **Procesos de elaboración:**
    - a) Predecir.
    - b) Inferir.
    - c) Formar imágenes mentales.
    - d) Responder afectivamente: Conectar el argumento con la experiencia personal.
    - e) Integrar la experiencia y conocimientos previos: Relacionar personajes o incidentes con la experiencia propia.
    - f) Procesos de razonamiento de orden superior: Análisis, síntesis, evaluación, aplicación.
- Los **Procesos de elaboración** serán adecuados en la medida en que no se aparten de las ideas expresadas en el texto. Todos los procesos de elaboración dependen de la experiencia o del conocimiento previos y del propósito de la lectura.) (Irwin, 1996: 90)
5. **Procesos metacognoscitivos:**
    - a) Autoverificación de la comprensión.
    - b) Habilidades de lectura.
    - c) Ajuste de estrategias.

**Anexo H. Técnicas empleadas en el instrumento y tareas y habilidades a evaluar con relación a los niveles intelectuales durante la lectura según Langer et al. (1995) y a los procesos de comprensión durante la lectura según Irwin (1996).**

Técnica	Tareas y habilidades a evaluar	Niveles intelectuales durante la lectura según Langer et al. (1995)	Procesos de comprensión en la lectura según Irwin (1996)
<u>Sección I. Prueba de reactivos dicotómicos.</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La habilidad para detectar información específica.</li> <li>• La habilidad para inferir dentro del texto.</li> </ul>	<p>Nivel 1: Comprensión inicial. Requiere que el lector exprese su impresión inicial o su comprensión inmediata de la lectura.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Microprocesos</li> <li>• Procesos de integración</li> </ul>
<u>Sección II. Dibujo y explicación del mismo con base en el texto.</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La capacidad para formar imágenes mentales.</li> <li>• Habilidad para descubrir los aspectos centrales del texto.</li> </ul>	<p>Nivel 2: Desarrollo de una interpretación. Requiere que el lector vaya más allá de la primera impresión y desarrolle una comprensión más profunda del texto leído.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Microprocesos</li> <li>• Macroprocesos</li> <li>• Procesos de integración</li> <li>• Procesos de elaboración</li> </ul>
<u>Sección III. Respuesta breve.</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad para localizar pasajes específicos y para reflexionar sobre el significado de un pasaje específico con respecto al resto del texto.</li> <li>• Capacidad para hacer inferencias fuera del texto.</li> </ul>		

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Habilidad para identificar los aspectos formales del texto.</li> </ul>		
<p>Sección IV.  <u>Respuesta construida extensa.</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Habilidad para comprender a profundidad e interpretar el texto.</li> <li>• Capacidad para conectarlo con otros textos o experiencias.</li> <li>• Capacidad para hacer abstracciones o generalizaciones.</li> </ul>	<p>Nivel 3: Reflexión y respuesta personal. Requiere que el lector conecte el texto con su experiencia o conocimientos previos.</p> <p>Nivel 4: Evidencia de una postura crítica. Requiere que el lector se aparte del texto para considerarlo a distancia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Procesos de elaboración</li> <li>• Procesos de integración</li> <li>• Macroprocesos</li> <li>• Procesos de elaboración</li> <li>• Procesos metacognoscitivos</li> </ul>

## Anexo I.

### Especificaciones y Rúbricas del examen de ejecución

#### Sección I. Reactivos Dicotómicos

Especificaciones: Contiene 8 reactivos

Rúbrica de evaluación: R (Right = correcto) W (Wrong = incorrecto)

Habilidades a evaluar:

1. Habilidad para detectar información específica.
2. Habilidad para hacer inferencias dentro del texto.

#### Sección II: Dibujar imágenes mentales.

El estudiante deberá hacer un dibujo de las imágenes mentales evocadas por el texto leído, las cuales explicará apoyándose en detalles del texto.

Rúbrica: Escala holística del 0 al 3 para detectar la idea principal de un texto y dar detalles que la respalden (Clark County School District, Las Vegas, Nevada, Haury, 1993)

3	El estudiante identifica un aspecto central del texto con claridad y utiliza <u>muchos</u> detalles del mismo. El estudiante debe utilizar sus propias palabras.
2	Generalmente identifica un aspecto central y utiliza <u>algunos</u> detalles del texto. Puede copiar textualmente, pero los fragmentos que elija deben ser apropiados.
1	No identifica un aspecto central del texto o lo hace de manera vaga. Su respuesta puede incluir uno o dos detalles del texto. Puede contener información incorrecta o irrelevante.
0	No contesta.

### Sección III: Preguntas de desarrollo de respuesta breve.

Especificaciones: Esta sección contiene tres preguntas de desarrollo que requieren respuestas formuladas en pocos enunciados. Sólo ciertas respuestas son posibles. Se utilizará una rúbrica de evaluación distinta para cada una de ellas.

#### Pregunta 1.

Rúbrica: Escala holística del 0 al 4 para preguntas abiertas (Kentucky Open-Ended Scoring Guide for Reading, Haury, 1993)

4.	La respuesta cubre de manera satisfactoria <u>todos</u> los aspectos de la pregunta.
3	La respuesta cubre de manera satisfactoria <u>la mayoría</u> de los aspectos de la pregunta.
2	La respuesta cubre de manera satisfactoria <u>algunos</u> aspectos de la pregunta.
1	La respuesta es inadecuada.
0	No contestó.

Habilidades a evaluar:

1. Localizar en el texto pasajes específicos
2. Reflexionar sobre el significado de un pasaje específico con respecto al resto del texto (el efecto que el pasaje tiene sobre el lector o su relación con el resto del texto).
3. Hacer inferencias más allá del texto.

#### Pregunta 2.

La respuesta puede consistir en distintas interpretaciones, pero todas deben tener relación con el texto.

Rúbrica: (Educational Testing Service, 1995)

Respuesta adecuada	Respuesta inadecuada	No contestó

**Pregunta 3:**

Rúbrica: Escala holística del 0 al 4

4	Identifica la estructura del texto, la secuencia de los eventos y los efectos en el lector.
3	Identifica y comenta algún aspecto formal del texto.
2	Identifica algún aspecto formal del texto.
1	Inadecuada
0	No contestó

#### Sección IV. Pregunta de desarrollo de respuesta extensa.

Especificaciones: Esta sección requiere que el estudiante construya una respuesta elaborada de un mínimo de diez renglones.

Rúbrica: Escala holística del 0 al 4 (Arizona Students' assessment Program

Generic Reading Rubric, Haury, 1993)

<b>4. Respuesta compleja.</b>
- Demuestra la comprensión a profundidad del texto y hay una interpretación del mismo.
- Hay extensión del texto: Conexión con otros textos o con otras experiencias. Se hacen abstracciones o generalizaciones.
- La respuesta cubre todos los elementos de la pregunta.
Nota: La complejidad representa el grado en que el lector construye su respuesta mediante la integración de información de más de una fuente. Las fuentes pueden incluir información tomada de distintas partes del texto, de la experiencia personal del lector o de sus conocimientos previos.
<b>3. Respuesta adecuada.</b> Demuestra la comprensión adecuada del texto:
- Hay evidencia de la comprensión del sentido del texto y de partes específicas del mismo.
- No es tan compleja como la respuesta 4.
- Puede incluir mínima extensión, como alguna conexión con otros textos o experiencias. Puede haber abstracciones o generalizaciones.
- La respuesta incluye todos los aspectos de la pregunta.
<b>2. Respuesta limitada.</b> Demuestra limitaciones en la comprensión del texto:
- La respuesta muestra la comprensión incompleta o imprecisa del texto.
- La respuesta incluye pocos aspectos de la pregunta.
<b>1. Respuesta inadecuada.</b>
- La respuesta incluye detalles menores del texto, pero no hay evidencia de construcción de significado.
- La respuesta es imprecisa o irrelevante.
- Los enunciados son incoherentes.
- No responde a ningún aspecto de la pregunta.
<b>0. No contestó.</b>

## Anexo J. Hoja de actividades para la lectura de cuentos.

### Personajes:

Anota el nombre de los personajes principales \_\_\_\_\_

El autor utilizó: Diálogo \_\_\_\_\_

Imágenes      Concretas \_\_\_\_\_

                    Abstractas \_\_\_\_\_

Cita \_\_\_\_\_

### Escenario:

Identifica la época en que ocurre el relato \_\_\_\_\_

Identifica el lugar donde sucede \_\_\_\_\_

### Figuras del lenguaje:

El autor utilizó: Personificación \_\_\_\_\_

                            Metáforas \_\_\_\_\_

                            Símiles \_\_\_\_\_

Imágenes      Auditivas \_\_\_\_\_

                            Olfativas \_\_\_\_\_

                            Táctiles \_\_\_\_\_

                            Visuales \_\_\_\_\_

                            Gustativas \_\_\_\_\_

### Argumento:

¿Cuál es la trama? \_\_\_\_\_

El conflicto se da entre:

                            Individuo vs. individuo \_\_\_\_\_

                            Individuo vs. sociedad \_\_\_\_\_

                            Individuo vs. naturaleza \_\_\_\_\_

                            Individuo vs. sí mismo \_\_\_\_\_

¿Cómo se resuelve el conflicto? \_\_\_\_\_

¿Cuál es el clímax del conflicto? \_\_\_\_\_

¿Hay una secuencia lógica de los eventos? \_\_\_\_\_

                            Palabras de transición \_\_\_\_\_

                            Orden cronológico \_\_\_\_\_

### Voz narrativa:

El cuento está escrito según el punto de vista de:

                            Primera persona \_\_\_\_\_

                            Segunda persona \_\_\_\_\_

                            Tercera persona \_\_\_\_\_

                            Narrador omnisciente \_\_\_\_\_

¿Es consistente el punto de vista a lo largo del cuento? \_\_\_\_\_

### Tema:

¿Cuál es la idea principal del cuento? \_\_\_\_\_

¿Es posible expresar la idea principal del cuento a través de un refrán o proverbio? \_\_\_\_\_

¿Cuál sería ese refrán o proverbio? \_\_\_\_\_

## Anexo K. Diario de Lectura de Benton (1992)

### Diario de lectura

Es probable que alguna vez hayas hecho anotaciones durante la lectura de algún texto. Tal vez te gustaría intentar algo más interesante y llevar un registro de tus pensamientos y sentimientos. Mientras lees anota lo siguiente:

- Las preguntas que te haces acerca de los personajes y eventos.
- Los recuerdos que te evoca la lectura.
- Qué crees que va a pasar y por qué.
- Tus reflexiones sobre los momentos impactantes de la historia o sobre las ideas que te llamen la atención.
- La comparación entre cómo te comportas y cómo lo hacen los personajes del libro.
- Todos tus pensamientos y sentimientos acerca de los personajes y sucesos.
- Tus comentarios sobre cómo cuentan la historia. Por ejemplo: palabras, frases y hasta párrafos completos que te llamen la atención.
- La descripción o dibujo de las imágenes de tu mente con relación al escenario, personajes o situaciones del cuento.

Se ha visto que el llevar un diario de lectura te puede enseñar más que lo que nosotros podemos hacer.

Por favor no reescribas el cuento.

Pon la fecha a cada una de las anotaciones que hagas. Disfruta tu diario.

Tal vez después decidas escribir un texto formal basado en tus anotaciones.