



Basave Fernández del Valle, Agustín: "Filosofía del hombre", Col. Austral, Ed. Espasa Calpe, México, 1963, p. 122.

Guardini, Romano: "Ética", Ed. Biblioteca de Autores Cristianos, Madrid, 1999.

Guardini, Romano: "Libertad, gracia y destino", Ed. Dinos, Bilbao, 1954.

Guardini, Romano: op. cit., p. 129.

Jaeger, Werner: "Paideia", Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 1985.

Nietzsche, Friedrich: "Obras Completas", Vol. V, "El origen de la tragedia", Ed. Aguilar, Buenos Aires, 1962.

Nietzsche, Friedrich: "Obras Completas", Vol. V, "El origen de la tragedia", Ed. Aguilar, Buenos Aires, 1962.

Zubiri, Xavier: "Sobre el hombre", Ed. Alianza Editorial, Madrid, 1986.

Notas bibliográficas

¹ Guardini, Romano: *Ética*, Ed. Biblioteca de Autores Cristianos, 1999, p. 83.

² Aranguren, José Luis, *Ética*, Ed. Revista de Occidente, Madrid, 1959, p. 205.

³ Guardini, Romano: op. Cit., p. 88.

⁴ Ibid p. 94.

⁵ Jaeger, Werner: *Paideia*, Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 1985, p. 447.

⁶ Guardini, Romano, op. cit. p. 90.

⁷ Ibid, p. 114.

⁸ Guardini, Romano: op. cit., p. 107.

⁹ Aranguren, José Luis: op. cit., p. 203.

¹⁰ Aranguren, José Luis: op. cit. p. 176.

¹¹ Ibid, (traducción libre de la cita original en francés).

¹² Guardini, Romano, op. cit., p. 146.

¹³ Zubiri, Xavier: *Sobre el hombre*, Ed. Alianza Editorial, Madrid, 1986, p. 588.

LA ADQUISICIÓN DE HABILIDADES LINGÜÍSTICAS A TRAVÉS DE LA INTERACCIÓN CON TEXTOS LITERARIOS: UN ESTUDIO DE CASOS

Dra. Alhelí Morín Lam
The University of Texas at Austin
Profesora-Investigadora de la Facultad de Filosofía y Letras UANL

El estudio de casos que se reporta involucró a un grupo de siete maestros y sus alumnos de diversos cursos de lengua inglesa, así como a la propia investigadora y sus alumnos. El reporte se refiere a: a) Los alumnos participantes y sus alumnos; y b) la maestra-investigadora y sus alumnos. Los resultados fueron desiguales en cada caso, debido a las diferentes prioridades planteadas por cada maestro, así como el grado de involucramiento en el proyecto mostrado por cada participante.

Los resultados se discuten considerando aspectos cualitativos (extensión y frecuencia de las respuestas obtenidas de los alumnos), y cualitativas (tipos de respuesta obtenida, y tipo de actividades que tales respuestas involucraron análisis, expresión personal, etc.). Para el análisis de los resultados se utilizó el modelo planteado por Purves et al. (1995) acerca de los objetivos y tareas de la literatura en la escuela. De modo complementario, y en especial, para ayudar a categorizar las respuestas obtenidas con los alumnos de la investigadora, se utilizaron las dimensiones de respuesta identificadas por Wilhelm (1997). En el caso del resto de los maestros participantes, se utilizaron las actividades de respuesta estética sugeridas por Anderson y Rubano (1991), en vista de que se trató de actividades y textos más breves. Los alumnos participantes tuvieron un nivel variable de dominio del inglés, desde principiantes hasta avanzados.

Los resultados que se reportan sugieren lo siguiente: 1) la lectura de textos literarios en una segunda lengua contribuye a la adquisición de esta lengua, al promover la utilización de la lengua con fines comunicativos; 2) fomentar hábitos de lectura y apreciación de textos literarios en una segunda lengua refuerza el aprendizaje autónomo en los estudiantes de lenguas; 3) Un enfoque pedagógico que promueva la lectura activa de textos literarios, y la producción de respuestas a los mismos (tanto verbales como no-verbales), ayuda a la apreciación estética de los mismos. En el caso de las respuestas verbales, la lectura de textos literarios promueve la reflexión y expresión de ideas y sentimientos.



Método

Participantes

Decidí invitar a los maestros que conformaban el equipo de lengua del turno nocturno de la Licenciatura en Lingüística Aplicada, debido a que éste era un grupo bien cohesionado, que acostumbraba sostener reuniones de trabajo semanalmente, por lo que aduje que su nivel de interés y disponibilidad por desarrollar sus tareas académicas era mayor que el de otros grupos de maestros. Además, consideré que el tipo de cursos impartidos por estos maestros (literatura, redacción, inglés general) era afín a los objetivos que se perseguían con mi proyecto.

Papel de la responsable del proyecto.

Mi tarea con respecto al grupo de maestros que aceptaron colaborar en el proyecto consistió en reunirme con ellos regularmente con el fin de proponerles y proporcionarles diversos textos literarios, y que éstos fueran leídos y comentados durante la sesión, para finalmente tomar decisiones acerca de cuáles de tales textos podrían ser utilizados en sus respectivas clases, así como los procedimientos didácticos a utilizar.

Como ya mencioné arriba, el énfasis fue puesto sobre la calidad de las respuestas obtenidas, tanto en aspectos lingüísticos como de contenido; sin que se atendiera de modo especial la forma que tomaran tales respuestas. Se esperaba que, a medida que los participantes desarrollaran su habilidad de lectura activa, sus respuestas mejorarían, tanto cualitativa como cuantitativamente. Es decir, se esperaba que escribieran textos más largos, complejos e interesantes. Para lograr tal fin, se sugirió el modelo para la lectura activa descrito en *Literature and Integrated Studies* (1997).

Actividades e Instrumentos de Recolección de Datos

Se pidió a los maestros que llenaran una forma de Reporte de Actividades (ver anexos) por cada sesión de clase en la cual realizaran alguna de las actividades de lectura-respuesta sugeridas en el proyecto. Los maestros decidieron la frecuencia y duración de tales sesiones en base a la disponibilidad de tiempo en cada uno de los cursos impartidos por ellos.

De esta forma, algunos maestros realizaron una actividad de lectura-respuesta por semestre, mientras que otros reportaron haber realizado diez actividades. Con respecto a la duración de tales sesiones, éstas variaron de veinte minutos hasta una y media horas.

Asimismo, algunos maestros asignaron la lectura y/o la respuesta escrita como tarea extra-clase, y dedicaron el tiempo en clase a discusiones y otras actividades orales, mientras que otros decidieron realizar el proceso completo en clase. Esto último sucedió principalmente con los maestros que impartían cursos de niveles principiantes, debido a que éstos consideraron que el grado de dificultad de las tareas asignadas así lo requería.

Actividades realizadas con los maestros participantes y sus alumnos

Los maestros participantes reportaron diversas dificultades para la realización de las actividades del proyecto. Algunas de las más frecuentes fueron: falta de tiempo para incluir actividades extras en sus cursos, escasa vinculación de los objetivos del proyecto con los del curso impartido. Esto último ocurrió principalmente con los maestros que impartían cursos de redacción, en vista de que tales cursos se enfocaban en aspectos técnicos y mecánicos de la redacción, sin mucha vinculación con la lectura, y específicamente, con la lectura de textos literarios.

Sin embargo, todos los maestros participantes coincidieron en que las actividades realizadas motivaron a los alumnos a expresarse oralmente y por escrito; y que la lectura de textos literarios proporcionó a los alumnos una buena oportunidad para adquirir diversos aspectos de la lengua estudiada, tales como vocabulario. Asimismo, los maestros mencionaron que tales lecturas promovieron el interés por la lectura en general.

A medida que avanzó el proyecto, los maestros participantes incrementaron sustancialmente su ritmo de participación en el mismo, lo cual se reflejó en el número de reportes de investigación entregados por estos, el cual fue como sigue:

Semestre	Número total de reportes de actividades
Agosto-Dic. 99	6
Feb-Junio 00	8
Agosto-Dic- 00	11

Primera Etapa

Actividades realizadas

Participación de los maestros

Como suele ocurrir en estos casos, la participación de los maestros colaboradores en este proyecto fue bastante desigual. Por ejemplo, mientras uno de ellos entregó sólo un reporte de actividades durante el período que duró el proyecto, otro entregó diez. Sin embargo, la asistencia a las reuniones de trabajo fue más heterogénea.

Primera Etapa (Julio de 1999 a Junio de 2000)

Durante el semestre Agosto-Diciembre de 1999 se realizaron las primeras sesiones de trabajo, con una frecuencia de dos por mes, y duración de una a dos horas. Al inicio del proyecto, sostuve reuniones con los maestros que aceptaron colaborar en el mismo, con el fin de explicar los objetivos del mismo, así como la metodología a utilizar. En ese semestre el trabajo fue bastante irregular, y con frecuencia observé que esto se debía a la escasa experiencia lectora de algunos maestros participantes, por lo que tuve que buscar los medios para motivarlos a explorar diversos tipos de textos, y a comentarlos con los demás colaboradores, con el fin de sensibilizarlos sobre el potencial estético y evocador de los mismos.

En esta etapa se utilizaron diversos textos cortos, tales como poemas, cuentos y ensayos. Casi todos ellos fueron textos contemporáneos, con el fin de que resultasen más fáciles de comprender, tanto en el aspecto lingüístico como en el cultural.

Como ya expresé arriba, durante la primera etapa del proyecto se buscó estimular en los alumnos participantes la producción de respuestas verbales a la lectura de textos literarios, especialmente de modo escrito. Sin embargo, no se pretendió definir la forma que tales respuestas deberían tomar, o su contenido. Observé que fue positivo que tales opciones quedaran abiertas, ya que muchos de los maestros participantes estaban enfrentando suficientes dificultades con la tarea de "leer" un texto, es decir, analizarlo, interpretarlo, comentarlo, expresar opiniones acerca de él, o simplemente verbalizar las respuestas afectivas o emotivas que tal lectura les provocaba.

Respecto de los tipos de respuesta que los maestros decidieron promover, éstas se dividieron entre orales y escritas. Por ejemplo, algunas actividades orales reportadas por los participantes fueron: lectura en voz

alta, discusión del texto o de temas abordados en él, representación de un poema a través de un juego de roles, discusión sobre el título de un texto, compartir experiencias e impresiones personales.

Sobre las respuestas escritas, al igual que las orales, observé que en casi todos los casos los maestros dieron a sus alumnos instrucciones más o menos precisas respecto a la forma en que deberían responder. Las siguientes son algunas de las actividades que los maestros participantes reportaron haber asignado a sus alumnos: escribir sobre un personaje con quien se hubiesen identificado, adoptar el punto de vista del autor, expresar a través de un dibujo o por escrito los sentimientos que probablemente experimentarían si estuvieran en una situación similar a la descrita en el texto, representar un poema, discutir las ideas evocadas por el título de un texto; vincular los mensajes de un poema con sus experiencias personales.

Sin embargo, en muchos casos los alumnos no respondieron en la forma indicada por el maestro, y, aparentemente, escogieron por sí mismos aquella que mejor se prestó para expresarse. Por ejemplo, uno de los maestros participantes solicitó a sus alumnos que escribieran un párrafo expresando sus opiniones acerca del texto leído. Posteriormente, el maestro se declaró sorprendido de que todos sus alumnos hubieran preferido escribir poemas paralelos al leído en clase (Thank you, Lord).

Segunda Etapa

El período de realización del proyecto fue extendido a año y medio a sugerencia de los maestros participantes, quienes expresaron interés por continuar explorando el tema estudiado. Por ende, aproveché la oportunidad para incluir nuevos conceptos que nos permitiesen intentar diferenciar entre respuestas estéticas y no-estéticas, de acuerdo a lo planteado por la teoría sobre la respuesta del lector (Rosenblatt 1995). Con tal propósito, se utilizaron las categorías de actividades estéticas propuestas por Anderson y Rubano (1991).

El objetivo primordial al utilizar la categorización mencionada fue insistir sobre la búsqueda de respuestas estéticas, si bien no se pretendió cancelar totalmente las respuestas no-estéticas. Asimismo, las categorías de actividades sugeridas por Anderson y Rubano (1991) proporcionaron alternativas para promover respuestas estéticas (ver anexo), tanto verbales como no-verbales, que no habían sido consideradas en la primera etapa del proyecto.

Del análisis de los resultados reportados durante el tercer semestre del proyecto (agosto-diciembre 2000), se observó lo siguiente:

BIBLIOTECA ALFONSO
MARTÍNEZ
S.A.B.

1. Algunas de las actividades sugeridas por Anderson y Rubano (1991) ya eran utilizadas con anterioridad por los maestros.
2. Otras actividades requieren más tiempo de preparación, tales como alterar el texto, escalas verbales, seleccionar preguntas críticas, por lo que fueron menos favorecidas por los maestros.
3. Casi todos los maestros reportaron que realizaban actividades tanto de respuesta estética como no-estética, pues consideran que ambos tipos requieren estar integrados en una clase. Es decir, que las respuestas cognitivas y las afectivas deben manejarse simultáneamente.
4. Las actividades de respuesta no-verbal fueron especialmente útiles con estudiantes de nivel principiante, y con aquellos que poseían una limitada experiencia lectora.

Actividades realizadas con la maestra investigadora y sus alumnos

La intención original de este proyecto fue incluir a mis propios estudiantes y a mí misma como participantes en tal proyecto. Tal cosa se logró: sin embargo, existieron diferencias sustanciales entre lo realizado por los demás maestros participantes y sus alumnos, y lo logrado con mis propios estudiantes.

La principal diferencia derivó del hecho de que, si bien fuimos tres maestros quienes impartimos los cursos de literatura inglesa y americana, desde el inicio del período en que se realizó el proyecto hubo diferencias significativas entre los cursos impartidos por otros instructores y mis propios cursos.

Una de tales diferencias estribó en la cantidad de material de lectura asignado para cada curso semestral. Así, mientras que en mis cursos se leían aproximadamente trescientas páginas, en los cursos impartidos por otros maestros se leían no más de sesenta. Esto fue debido a las diferencias existentes entre los maestros respecto a las habilidades que deberían desarrollarse prioritariamente en tales cursos. A este respecto, los otros instructores citaron el desarrollo de habilidades de expresión oral como un objetivo central de sus cursos, mientras que en los impartidos por la investigadora se puso mayor énfasis en la lectura y discusión de textos. Tales diferencias ya habían sido identificadas en este contexto previamente (Morín 1998).

Por otro lado, muchos de los textos cortos aportados a los maestros participantes no fueron leídos en los cursos de esta investigadora, debido a que, además de las lecturas requeridas en cada curso, los estudiantes de

estas clases tuvieron la responsabilidad de realizar tres lecturas independientes de su propia elección durante cada semestre, presentarlas oralmente ante la clase, y elaborar reportes escritos en la forma de cartas personales, a través de los cuales comentaron tales textos leídos de modo independiente.

En otras palabras, en los cursos impartidos por la investigadora se buscó fomentar hábitos de lectura, lo cual no ocurrió en los otros cursos. Asimismo, en el curso impartido por la investigadora se buscó enfatizar el análisis de texto, con el estudio de aspectos textuales y extra-textuales. Es decir, que los objetivos de tales cursos fueron significativamente más ambiciosos que los de aquellos impartidos por los otros maestros participantes.

Análisis y discusión de los resultados

Utilizaré la tabla propuesta por Purves et al. (1995) para resumir los objetivos de la enseñanza de literatura en la escuela para interpretar los resultados en el estudio de casos.

En primer lugar, en la tabla se observa que la enseñanza de literatura en escuelas pretende alcanzar tres tipos de objetivos: conocimientos, práctica, y la formación de hábitos. De esto se deriva que un programa de literatura pretende finalmente inculcar hábitos de lectura en los estudiantes, a través de la adquisición de conocimientos y la práctica de determinadas habilidades.

Literatura en la Escuela (Purves, et al. 1995)

Conocimiento		Práctica		Hábitos	
Textual	Extratextual	Respuestas	Expresión de hábitos	Estético	Opción
Texto específico (estructuras, tema, lenguaje)	Historia y trasfondo cultural	Decodificar	Relatar en sus propias palabras	Evaluar	Leer
Vínculos intertextuales	Vida del autor	Resumir	Criticar obras específicas	Seleccionar	Criticar
	Géneros, estilos	Análizar	Valorar	Valorar	
	Términos críticos	Personalizar	Generalizar acerca de varias obras		

BIBLIOTECA ALFONSO... E.A.E.

	Enfoques de respuesta	Interpretar	Recrear		
--	-----------------------	-------------	---------	--	--

Sobre este particular, encontré que los maestros participantes en el estudio tenían una muy escasa disposición a la lectura, la cual se observó en su insistencia en que los textos propuestos fueran lo más breves que fuese posible, al grado tal que me vi forzada a aportar casi exclusivamente textos de una página para su consideración y posible utilización en clase. De hecho, pocos maestros participantes dedicaron tiempo alguno a la lectura fuera de las sesiones de trabajo, lo cual acabó por convencerme de que, en la mayoría de los casos, su interés por esta actividad era casi nulo.

Otra dificultad encontrada estribó en el hecho de que, si bien varios maestros participantes impartían cursos de redacción, el enfoque didáctico utilizado enfatizaba aspectos mecánicos de esta actividad, y utilizaban pseudo-textos (párrafos) como modelos de redacción, prescindiendo totalmente de la lectura de textos de calidad, como si la habilidad de escribir estuviese totalmente desvinculada de la lectura.

En el caso de los maestros que impartían cursos de inglés general, incluyendo un círculo de conversación, estos enfrentaban problemas y circunstancias distintas. En el caso de los alumnos principiantes, si bien se logró que los maestros aceptaran la factibilidad de incorporar textos de lectura a este nivel, en el caso de David, estas lecturas fueron seguidas exclusivamente por preguntas de comprensión de lectura, sin llegar nunca a buscar respuestas espontáneas de los estudiantes lectores. En el caso de Marco¹, éste fue más allá, y seleccionó textos auténticos que, en su opinión, tenían posibilidades de resultar interesantes a los estudiantes, obteniendo respuestas orales y escritas que fueron cualitativa y cuantitativamente más ricas que las obtenidas por David, cuyos alumnos se limitaron a responder las preguntas de comprensión lectora incluidas en los textos seleccionados.

Deseo aclarar que, con excepción de uno, todos los maestros participantes realizaron actividades de lectura-respuesta que normalmente no incluían en sus clases, y si bien este esfuerzo tuvo resultados positivos, éstos se vieron limitados por la escasa disposición por su parte para dedicar más tiempo a explorar y analizar nuevos textos. Es decir, los resultados se vieron limitados por los pobres hábitos de lectura de la mayoría de los participantes.

¹ Se utilizaron seudónimos para preservar la identidad de los participantes.

Un ejemplo de lo mencionado arriba es el siguiente: hacia el inicio del proyecto, Sandra reportó haber realizado una actividad de lectura-respuesta que involucró leer un poema, y escribir acerca de experiencias personales evocadas por tal poema. Sandra se declaró sorprendida al encontrar que varias estudiantes escribieron textos intensamente personales y emotivos, al grado de que se dijo alarmada por este tipo de respuesta, en vista de que tales expresiones emotivas nunca sucedían en su clase. Es decir, Sandra observó que invitar a los estudiantes a expresar sus respuestas espontáneas a la lectura de un poema implicaba para muchos de éstos un desahogo emocional importante. Sin embargo, creo que hizo falta la experiencia lectora necesaria para aprovechar esta circunstancia y sugerir textos adicionales sobre temas afines.

Al igual que en el caso descrito arriba, en muchos otros observé que los maestros se inclinaban por textos que tuviesen un mensaje claro y explícito, de tal forma que éste pudiera ser comprendido sin dificultad, pues el interés central era la discusión de temas usualmente predeterminados, es decir, el maestro decidía con anticipación lo que significaba el texto, y la forma en que tal texto serviría como "pretexto" para entrar en la discusión de un tema específico. Esto fue especialmente claro en el caso de Alex, quien impartía un curso de conversación. Sin embargo, en todos los casos tuve la impresión de que los maestros no se detenían a considerar aspectos de forma y estructura, es decir, cuestiones relacionadas con la apreciación estética de un texto. Estos maestros parecían tener prisa por hacer a un lado el texto leído, y demostraron poco interés por analizarlo en detalle.

A través del proyecto pude observar en los maestros participantes algunos cambios en su concepción de los enfoques didácticos estudiados, y de la naturaleza del lenguaje en general. Un ejemplo de esto fue el caso del maestro David, quien se incorporó al proyecto en Febrero de 2000, cuando empezó a impartir cursos de inglés general en el programa de licenciatura. Simultáneamente, David continuó trabajando en un Centro de Idiomas universitario. Desde el principio, observé que David tenía una concepción muy rígida acerca del lenguaje y de su aprendizaje. Por ejemplo, comentó que en la selección de textos de lectura para sus cursos objetaba fuertemente aquellos que utilizaran formas no-estándar de construcción gramatical o morfológica, pues le preocupaba que los estudiantes adquirieran tales formas, las cuales él consideraba erróneas. Esto aparentemente se relacionaba con los exámenes utilizados en el Centro de Idiomas, los cuales enfatizaban aspectos estructurales del idioma estudiado.

Asimismo, David se mostró inicialmente escéptico respecto a la posibilidad de utilizar la lectura de textos por alumnos principiantes como



un medio de promover la adquisición más espontánea del lenguaje estudiado. Cuando finalmente intentó incorporar actividades de lectura-respuesta, éstas se restringieron casi exclusivamente a responder preguntas de comprensión lectora incluidas en el texto seleccionado. Sin embargo, observé que David fue uno de los maestros participantes que tuvo más interés por mejorar sus hábitos de lectura, y se mostró más interesado por revisar diversos recursos bibliográficos por su cuenta (leyó dos o tres libros durante el proyecto). Además, observé que la lectura de textos literarios ayudó a David a tener una actitud más abierta y flexible acerca del uso del lenguaje. Esta experiencia lectora puede asimismo darle eventualmente confianza para abordar la discusión de textos sin necesidad de recurrir a las preguntas de comprensión.

Como ya mencioné arriba, el método utilizado para observar las respuestas de los estudiantes fue distinto en el caso de los cursos impartidos por esta investigadora. Respecto a los textos obligatorios del curso, busqué promover la discusión espontánea de ellos antes de pasar al análisis guiado de los mismos. Por otro lado, con las actividades de lectura independiente (lectura, presentación oral, discusión y reporte escrito), se buscó reforzar la formación de hábitos de lectura, los cuales, según lo planteado por Purves et al (ver figura), incluyen la evaluación, selección, valoración de textos, así como el acto mismo de decidir leer y criticar a éstos.

A través de los reportes escritos se pretendió observar el grado en que los enfoques de respuesta que se buscó promover en clase (decodificar, resumir, analizar, personalizar, interpretar), eran utilizados para construir respuestas a textos seleccionados por los propios estudiantes. Una diferencia observada entre las respuestas escritas producidas por los estudiantes de la investigadora y los del resto de los maestros participantes se refiere a la extensión de la misma. Así, mientras que los primeros produjeron respuestas que usualmente excedieron las trescientas palabras, los estudiantes de los otros maestros participantes produjeron textos más breves, usualmente de menos de doscientas palabras. Por otro lado, si bien muchos de mis propios estudiantes se limitaron a resumir el texto reportado, en otros casos observé una variedad de respuestas muy similar a la descrita por Wilhelm (ver tabla).

Esto fue en parte debido a que, como ya mencioné mis alumnos leyeron textos más extensos, tales como cuentos o novelas, por lo que tenían más ideas para expresar. Por otro lado, también observé una diferencia cualitativa entre ambos grupos, derivada del tipo de tarea asignada: mientras que a mis alumnos les instruí que compartieran un texto con otro estudiante a través de cartas en las que expresaban sus

comentarios, en el caso de los otros maestros se experimentó con formas de respuesta estética, i.e.; los estudiantes escribieron principalmente poemas y narraciones personales en respuesta a la lectura de los textos seleccionados por el maestro. Las decisiones acerca de qué tipos de respuesta solicitar fueron tomadas individualmente por cada maestro, y en algunos casos, los alumnos tomaron la iniciativa de producir textos estéticos (poemas, narrativas, etc) por su cuenta.

En la literatura consultada existen divergencias entre los diversos autores que adoptan la teoría de la respuesta del lector propuesta por Rosenblatt, al respecto de qué tipos de respuestas escritas se consideran como las idóneas para promover respuestas estéticas. Así, Anderson y Rubano (1991) consideran que las respuestas escritas que promueven una lectura estética son precisamente aquellas que se formulan de una forma estética (poema, narrativa, etc.). De modo similar, Wilhelm (1997) considera que la tarea de escribir el reporte de un libro tiende a producir respuestas eferentes (no estéticas), y a desviar la atención del lector sobre su lectura estética.

En contraste, Purves et al. (1995) plantean que se atiende a aspectos estéticos de un texto cuando se promueve la expresión por los estudiantes de sus opiniones acerca del texto, independientemente de la forma que adquieran tales expresiones. Así, Purves et al. conciben la experiencia estética como un nivel al que se llega por medio del conocimiento y la práctica, de tal forma que sólo se llega realmente a evaluar, seleccionar y valorar un texto (respuestas estéticas) cuando se han practicado respuestas tales como decodificar, resumir, analizar, personalizar e interpretar.

De modo similar a lo propuesto por Purves et al., Wilhelm (1997) identificó una serie de dimensiones de respuesta en un grupo de estudiantes que participaron en su estudio de casos (ver figura). Tales dimensiones de respuesta coinciden con la propuesta de Purves et al., en el sentido de que la apreciación estética y el análisis del texto ocurrían de modo paralelo.

Respecto al objetivo originalmente planteado de observar el desarrollo lingüístico de los estudiantes por medio de la aplicación de un examen TOEFL al inicio y al final del proyecto, esto no se alcanzó, debido a que en reunión con los maestros participantes éstos expresaron su renuencia a someter a sus estudiantes a tal prueba. Asimismo, y en vista de que no se tuvo acceso a la prueba TOEFL que incluye composición, los maestros participantes opinaron que tal prueba no era un indicador apropiado del desarrollo de las habilidades lingüísticas que se buscó promover en el estudio. Tal decisión fue aceptada, a pesar de existir

evidencias respecto al efecto positivo que se ha observado, tiene la lectura de textos literarios en una segunda lengua sobre la adquisición de tal idioma (Morín 1998).

Dimensiones de respuesta a Textos Literarios (Wilhelm 1997)

Dimensiones Evocativas

1. *Entrar al Mundo del Relato.* En esta dimensión los estudiantes se prepararon para leer y empezaron a pensar acerca de cómo sería la lectura. Activaron conocimientos previos que los ayudarían a leer.
2. *Mostrar Interés en el Relato.* Los estudiantes comprendieron el significado literal de la trama y se interesaron en ella mientras leían. Realizaron predicciones y formaron expectativas acerca de la acción del relato.
3. *Relacionarse con los Personajes.* Los lectores crearon personajes y establecieron relaciones con ellos. El lector con frecuencia se convirtió en una presencia en el relato, y realizó juicios acerca de los personajes.
4. *Observar el Mundo del Relato.* Los lectores identificaron claves para crear imágenes mentales e imaginaron personajes, contextos, y situaciones.

Dimensiones Conectivas

1. *Elaborar acerca del Mundo del Relato.* Los lectores construyeron claves a través de todo el relato para construir significado. Los lectores jugaron al detective, descifraron claves, llenaron vacíos en el relato, con frecuencia creando significado que fue más allá del sugerido por el texto.
2. *Conectar la Literatura con la Vida.* Los lectores realizaron conexiones explícitas entre experiencias personales y experiencias de los personajes, con frecuencia buscando ideas que pudieran informar cómo resolverían problemas o qué pensarían de situaciones en su propia vida.

Dimensiones Reflexivas

1. *Considerar la Significatividad.* Los estudiantes preguntaron cómo funcionaba el texto para crear significado y consideraron la significatividad de varios eventos y conductas, y cómo estos contribuyeron al significado del relato.
2. *Reconocer Convenciones Literarias.* Los lectores observaron que el autor realizó tipos particulares de movimientos convencionales a los cuales tenían que responder y usaron experiencias previas con convenciones de sus lecturas, observaciones, o conversaciones para determinar cómo hacerlo.

3. *Reconocer la Lectura como Transacción.* Los lectores reconocieron a un autor y las decisiones del autor al contar el relato. El autor pudo ser aceptado o rechazado como persona con la cual conversar y estar de acuerdo. Los lectores reconocieron que ellos crear significado con el autor y su texto.

4. *Evaluar a un Autor, y a Sí Mismos como Lectores.* Los lectores consideraron la agenda del autor y la propia. Reflexionaron acerca de la efectividad del autor como escritor. Consideraron sus propios procesos de lectura y cómo estos se relacionaron con su identidad personal.

Algunas de las dimensiones de respuesta identificadas en los textos escritos por los estudiantes de la investigadora fueron las siguientes:

Dimensiones de Respuesta	Ejemplos identificados
<i>Entrar al Mundo del Relato</i>	Decidí leer esta obra por su título y resultó ser algo diferente de lo que había imaginado.
<i>Mostrar Interés en el Relato</i>	¿qué sucede después? ¿Se quedó en la isla? Me gustó el relato. A veces pasamos por momentos difíciles, pero luego ocurren pequeños milagros en nuestras vidas. Creí que era un agente secreto o algo así por su ropa. En la segunda página, me di cuenta que estaba equivocada. Creo que sería muy interesante ser invisible y entrar a un lugar cerrado sin ser visto.
<i>Relacionarse con Personajes</i>	No sé cómo dos hermanas pueden ser tan diferentes. Elinor era tan calmada, parecía que tenía 59 años, aunque sólo tenía 19, tan responsable y sensata. Y Marianne sigue sus impulsos y deseos, y expresa su sensibilidad. Yo pregunto: qué es más fuerte: la sensatez o el sentimiento. ¿Cómo eres tú? Es difícil tener amigos cuando te mudas a otro lugar; yo tuve la misma experiencia que Kathy. Lo que más me gustó de la historia fue el hecho de que Isabel era una persona muy diferente de otras personas y esto la hace ser especial, pues ella veía las cosas con una perspectiva distinta. Lo que no me gustó fue que Isabel se vio atrapada en la red de su marido, y de repente perdió todos sus sueños y alegría. No puedo soportar la idea de que una persona pueda cambiar debido a otra persona. Aún si amas a alguien, debes ser amada por quien eres, de otro modo, no te aman a ti, sino a la "cosa" o persona que quieren que seas.
<i>Observar el Mundo del Relato</i>	Wharton refleja una sociedad en la cual los hombres tienen el poder y las mujeres son relegadas al segundo plano. Sería maravilloso si pudiésemos hacer lo mismo que los niños y ver un mundo diferente detrás de un mueble.
<i>Elaborar Acerca del Mundo del Relato</i>	(no se identificó ninguna respuesta de este tipo)

BIBLIOTECA ALFONSO DE LIMA

<i>Conectar la Literatura con la Vida</i>	El caso es que, como en la vida real, todos sacan sus conclusiones acerca de algo sin saber la verdad. Creo que no debemos hablar de algo sin saber la verdad. ¿Puedes creer que una estúpida pelea pueda cambiar tu vida? Todo en la vida de Oliver Twist es real, porque hay muchos niños en las calles que son exactamente como él.
<i>Considerar la Significatividad</i>	<i>Age of Innocence</i> muestra cómo la sociedad guía nuestras acciones, aunque no estemos conscientes de ello. En verdad aprendí de esto; es como en las guerras: no hay triunfadores, sólo perdedores. Gracias a Dios que el hombre nunca supo quién destruyó su obra, así nunca se enojó con el muchacho, aunque éste sí decidió renunciar a su empleo. Como pueden ver, el conejo quería perder al tigre, pero fue él quien lo perdió. Para mí, lo mejor de este libro es el hecho de que el autor critica la inútil guerra de Vietnam. Nos dice que un millón de hombres murieron allá por un motivo estúpido, y la mayoría de ellos eran muy jóvenes.
<i>Reconocer Convenciones Literarias</i>	El relato está escrito desde el punto de vista de una niña llamada Earlene. Es un poema de amor muy descriptivo. Por medio de las descripciones puedes visualizar la imagen, pero debes leerlo con cuidado porque podrías perder la secuencia del relato. Para entenderlo, tienes que leerlo más de una vez... Hay algunas partes del relato que tienes que inferir por medio de los diálogos presentados, en los cuales los personajes cuentan la historia.
<i>Reconocer la Lectura como una Transacción</i>	Kafka dijo que escribió esto porque era como se sentía en ese momento, se sentía como insecto que era ignorado, un estorbo para su familia. Entonces, esta fue una forma velada de quejarse de la autoridad y opresión de su padre.
<i>Evaluar a un Autor, y a Sí Mismos como Lectores</i>	Este capítulo fue difícil de comprender, pues me confundí con tantas personas que se mencionan. El texto tiene un vocabulario sencillo, es muy bueno, y el estilo del autor es claro y su manera de formar oraciones es muy agradable. Es un libro excelente, lo terminé de leer en sólo cuatro días, no podía dejar de leerlo. Fue interesante para mí, quizás porque me gusta la ciencia ficción. Al inicio del relato no entendía lo que sucedía, o de qué se trataba... Kafka es muy extraño, pero eso es lo que lo hace peculiar... Este tipo de género fue muy innovador en el tiempo en que escribió este cuento... Leí el cuento muy rápido, quizás porque quería saber el final.

Además, algunos alumnos tendieron a identificar lecciones morales en los textos. Por ejemplo:

Jenny descubrió que no es bueno juzgar a las personas por su apariencia física.

Este texto nos enseña a valorar cosas como: la familia, los amigos, los hermanos(as), más que el dinero o lo material.

El relato nos enseña que debemos de pensar en todas las cosas que vamos a hacer.

Finalmente, como los estudiantes de mis clases intercambiaron correspondencia comentándose mutuamente los textos leídos, esto con frecuencia coadyuvó a que los alumnos se auxiliaran entre sí a construir una interpretación de los mismos. Considero que ésta es una forma de asegurar la participación de todos los estudiantes en la discusión de textos, especialmente cuando muchos de éstos no participan espontáneamente durante las discusiones orales en grupo.

Conclusiones

La enseñanza de literatura en segundas lenguas en todos los niveles involucra la adquisición de conocimientos, habilidades y hábitos. Un enfoque didáctico que utilice las respuestas de los lectores a los textos como base para la interpretación de éstos, promueve el pensamiento reflexivo, la lectura activa, y la apreciación literaria. Una forma de promover el aprendizaje autónomo de una lengua es estimular a los alumnos a leer de modo independiente y a intercambiar opiniones con sus compañeros acerca de lo leído. Además, el enfoque pedagógico estudiado promueve el pensamiento crítico, al enfatizar actividades como evaluación, conexión con experiencias propias o ajenas, clarificación, y cuestionamiento.

El estudio arriba descrito sirvió primeramente para identificar los problemas más frecuentes que ocurren en los cursos de inglés como lengua extranjera, en particular, aquéllos que se enfocan a la lectura y redacción, en lo referente al desarrollo de habilidades de lectura y apreciación literaria. Asimismo, el estudio sirvió para observar los progresos alcanzados en tal tarea, así como las opciones pedagógicas que podrían seguirse con el fin de avanzar en el logro de los objetivos planteados.

En el aspecto teórico, el estudio corroboró y proporcionó elementos adicionales a los ya identificados en estudios previos (Wilhelm 1997), acerca de las dimensiones de respuesta que ocurren durante la lectura activa de textos literarios. Asimismo, el estudio corroboró lo propuesto por Purves et al. (1995), acerca de la literatura en la escuela, al observarse a través del estudio la naturaleza más compleja de las respuestas formuladas por los estudiantes de las clases en las que se enfatizó no solamente la comprensión de lectura y las respuestas personales a los textos leídos, sino asimismo, el conocimiento de elementos textuales y extra-textuales, la construcción de una interpretación de texto a través de su análisis y la formación de hábitos de lectura y apreciación estética.

ANEXOS

Reporte de Actividades del Proyecto sobre Respuestas a la Lectura de Textos Literarios (1)

Fecha: _____

Nombre del Colaborador _____

Grupo Participante: _____

Materia _____

Número de Alumnos _____

Semestre _____

Duración de la actividad: _____

Texto utilizado _____

Procedimientos didácticos utilizados _____

Información recabada/respuestas observadas _____

Comentarios _____

Reporte de Actividades de Respuesta Estética (2)

Date _____

Name of Instructor _____

Class size _____

Class level and description _____

Time spent on reading/responding activity _____

Reading material selected _____

Reason for choice of reading material _____

Please check which type of aesthetic response you seek to promote in your class.

1) Unarticulated response.

- a) Altering text
- b) Verbal scales
- c) Choosing critical questions
- d) Literary cloze techniques
- e) Other (specify, describe) _____

2) Articulated response in poetic discourse.

- a) Imagic umbrellas
- b) Dependent authorship
- c) Poetry as response to poetry and prose
- d) Other (specify, describe) _____

Please explain the reasons for your choice _____

Description of the response activity used _____

Typical responses obtained _____

Observations about session in general _____

Do you sometimes promote articulated responses in non-poetic discourse? If so, why? Give examples. _____

Does your course involve reading/writing non-literary texts (journalism, scientific, etc)? If so, what percentage of the course is spent dealing with literary vs. non-literary reading and writing? _____

BIBLIOTECA ALFONSO BARRERA

100% literary 50/50 100% non-literary

What reading materials do you intend to use on your next reading/response activity?

What response activities do you intend to use?

Resumen de Actividades de Respuesta Estética (Anderson y Rubano 1991)

I. Unarticulated Response

Altering Text. Provides students with more than one version of a literary text for comparison.

Verbal scales

Bright	1	2	3	4	5	Dark
Happy						sad
Hot		lukewarm				cold
How do you feel toward x?						
Like						dislike
Admire	1	2	3	4	5	
The author's tone is						
Serious		somewhat serious		somewhat comic		comic
Civilized				uncivilized		
Is Janie active?						
Active	1	2	3	4	5	Passive
Who decides what Janie does?						
Other						Janie

Choosing critical questions

Which question do you think is the most important question to ask about the text?

Rank in order of importance these questions about the text.

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____
- 4 _____
- 5 _____

Literary cloze techniques (dependent authorship)

1. Teacher provides a poem disassembled into an alphabetized list of words. The students create, or reconstruct a poem from the list of words.
2. Students are asked to fill in the blanks with the words on the right, words removed from the indicated places in the poem.

II Articulated Responses in Poetic Discourse

Magic umbrellas

1. Students report the most vivid images they recall after having read the text or a portion of it.
2. Questions that focus on analogies, metaphors, similes, etc.
3. Students write down all the sights, sounds, smells they associate with a scene, character, setting, or text in general.
4. Students assume the role of a character and review his/her experiences.

Exploring image production

5. Consider yourself to be the writer of a video production. Your video will be a collection of rapid images. What images would you use at the beginning? What images would end the video?
6. You thought this image was important enough to be remembered. Do you see any particular significance in it? What images seem to be ones the class as a whole reported?
7. Students first write down a few of the lines that produced strong imagery for them. They then transform these sentences into poems. They may delete unnecessary words but must include all images.
 - a. Selection:
 - b. Student conversion:
8. Students develop associated but concrete imagery. This can be encouraged by separating the lines and providing a format.

BIBLIOTECA ALFONSO
 DE LA REINA
 C.A.B.

9. Students talk about situations or events in the text that spurred strong reactions, and about situations which, although not fully described by the text, are suggested by it.

10. Dream as analogy. Students fill in gaps in a text, e.g.: description of a place, character, suicidal letter, dialogue, character's dreams (narrative, flow of images, etc.)

Dependent authorship. Pieces are removed from a literary text, and students must supply their own replacements. Students use the given text as their starting point, and their creative response is within the structure established by the original author of the text.

1. Writing within opportunities. These are events and situations that may be alluded to in the text, but are not developed, or by situations implied by the text.

2. Time-lapse writing. It takes the reader to a future or past moment to show the genesis or consequence of an unresolved conflict or of a decision made by a character, e.g.: flashbacks and epilogues.

Poetry as Response to Poetry and prose

1. Write a poem that might have been written by x character in the story. E.g.: Create poems that might have been written by Tom (Glass Menagerie).

2. Students write a poem, the last line of which is given to them, in which the character presents his or her feelings at the moment. Instructions: produce the lines of a poem which might precede the selected quote.

3. Optional: give students opening lines that contain character description, and or format. Choose lines that contain contrasts, such as:

Appearance/reality,
Fruition/decay
Madness/sanity
Light/darkness
Once/now.

Example of format:

Once, _____
Now, _____

Examples of Non-aesthetic activities

1. Comprehension questions
2. writing an expository text about a poem
3. writing a persuasive essay or a descriptive report about a story

Bibliografía

Anderson, P.M. y G. Rubano. 1991. *Enhancing Aesthetic Reading and Response*. Urbana, Ill: NCTE.

Applebee, A.N. 1976. *Children's construal of stories and related genres as measured with repertory grid techniques*. *Research in the Teaching of English*, 10, 226-238.

Appleman, D. 1993. *Literature in the secondary school: Studies of curriculum and instruction in the United States*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Bartholomae, D. & Petrosky, A. 1986. *Facts, Artifacts, and Counterfacts: Theory and Method for a Reading and Writing Course*.

Bassnet, S. & P. Grundy. 1993. *Language Through Literature*. Singapore: Longman.

Baumann, J.F. 1996a. *Conflict or Compatibility in Classroom Inquiry? One Teacher's Struggle to Balance Teaching and Research*. *Educational Researcher* 25, 729-36.

Baumann, J.F. 1996b. *The inside and outside of teacher research*. In C.K. Kinzer, D.J. Leu, & K. Hinchman (Eds.), *Forty-fifth yearbook of the National Reading Conference*. Chicago: National Reading Conference.

Bennett, S.G. 1976. *The Relationship Between Adolescents' Levels of Moral Development and Their Responses in Three Short Stories*. ED154325.

Carson, J.G., y Leki, I. 1993. *Reading in the Composition Classroom*. Boston: Heinle & Heinle.

- Collie, J. & S. Slater. 1987. *Literature in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cook, G. 1997. *Discourse and Literature*. Oxford: OUP.
- Duff, A. & A. Maley. 1990. *Literature*. Oxford: Oxford University Press.
- Hirvela, A. 1996. Reader-response theory and ELT. *ELT Journal*. 50,2, 127-34.
- Hubbard, R.S. y Ernst, K., Eds. 1996. *New Entries: Learning by Writing and Drawing*. Portsmouth: Heinemann.
- Hynds, S., & D. Appleman. 1997. *Walking our Talk: Between Response and Responsibility in the Literature Classroom*. English Education. 29,4 272-94.
- Maley, A. & A. Duff. 1989. *The Inward Ear*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Maley, A. & S. Moulding. 1985. *Poem into Poem*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MacRae, J. & R. Boardman. 1984. *Reading Between the Lines*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Newell, G.E. et al. 1989 *The Effects of Writing in a Reader-Based and Text-Based Mode on Students' Understanding of Two Short Stories*. Journal of Reading Behavior, 21,1 pp. 37-57.
- Purves, A.C., T. Rogers, & A.Soter 1995 *How Porcupines Make Love III: Readers, Texts, Cultures in the Response-Based Literature Classroom*. White Plains: Longman.
- Purves, A.C. 1993. *Towards a Revaluation of Reader Response and School Literature*. Report Series 1.8 ED359515.
- Purves, A.C., & R. Beach 1972 *Literature and the Reader: Research in Response to Literature, Reading Interests, and the Teaching of Literature*. Champaign: NCTE.
- Purves, A.C. y Rippere, V. 1968. *Elements of Writing About A Literary Work- A Study of Response To Literature*. ED 018431.

Rosenblatt, L.M. 1995. *Literature as Exploration*. MLA 5th ed.

Skerrit, M.E. 1995 *Early Secondary Students' Views on the Writing Journal's Ability to be a Self Motivator in Writing*. ED385848.

Swaffar, Arens, & Byrnes. 1991. *Reading for Meaning: An Integrated Approach to Language Learning*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Yin, R. K. 1989. *Case Study Research: Design and Methods*. Newbury Park: Sage Publications.

Wilhelm, J.D. *You Gotta BE the Book: Teaching Engaged and Reflective Reading with Adolescents*. New York: Teacher's College Press.

El presente trabajo es una tesis de investigación que tiene como propósito fundamental realizar un estudio filológico sobre un fragmento del acta "Donación a la Compañía de Jesús", escrito en 1714. Para ello se utilizará una serie de fuentes confiables, con la bibliografía la más específica posible.

Primeramente se expondrá el texto objeto de estudio. Con el fin de facilitar la lectura y comprensión del mismo filológico, cada uno de los términos, llenos o semilenos conceptualmente, habrá de ser recuadrado en la parte inferior de forma progresiva.

A continuación se procederá a realizar el estudio propuesto, iniciándolo con el análisis etimológico de todos los vocablos que componen el texto original, con la intención (además de conocer el origen) de ofrecer una amplia visión de los diversos significados que dichos términos han tenido en su evolución histórica; todo ello recurriendo a un buen diccionario que abarque el mayor número posible de raíces etimológicas. El significado particular de las voces empleadas en el texto será subrayado, con el fin de aclarar la carga semántica que se aplica.

Posteriormente se presentará la transcripción del texto, puesto que está expresado en forma manuscrita. Es necesario aclarar que para esta cuestión se aplicarán las reglas de la paleografía, a saber: se colocarán entre corchetes las notas o aclaraciones pertinentes; en esta misma forma se indicarán las letras faltantes a algunas palabras o abreviaturas, así como también los tér-

